

Da hun skjønte at hun kunne påvirke, eksploderte kommunikasjonen hennes.

Om barn med autisme

Merete Høgvall



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Tittel på oppgaven er: *Da hun skjønnte at hun kunne påvirke, eksploderte kommunikasjonen hennes.*

Bakgrunn, formål og problemstilling: Ikke alle mennesker med autisme viser utfordrende atferd, men noen gjør det. I følge Martinsen (1993) er utfordrende atferd mer vanlig hos mennesker med autisme enn hos mennesker uten autisme på samme utviklingsnivå. Det er ofte sammenheng mellom utfordrende atferd og kommunikasjonsvansker. Utfordrende atferd kan tolkes som en måte å kommunisere på. Personen ønsker å formidle noe, men vet ikke helt hvordan han skal få uttrykt det. Som en følge av dette kan en vellykket kommunikasjonsopplæring minske graden av utfordrende atferd (Martinsen 1993, Eide 2000, Tetzchner og Martinsen 2002, Jordan and Powell 2002, Autismeenheten 2003, Løvaas 2003, Tetzchner 2004, Peeters 2004). Utgangspunktet i denne oppgaven er at jeg ser på utfordrende atferd som kommunikasjon (Autismeenheten 2003).

Kommunikasjon og språk læres lettest i førskolealder, og ved å starte opplæring så tidlig som mulig, oppnår man best resultater (Rostad 1992, Rostad m.fl. 1996, Jordan og Powell 2002, Rye 2003, Løvaas 2003, Jordan 2005). Dette er en av grunnene til at det i denne oppgaven fokuseres på barnehagealder. En annen grunn er at ved å starte så tidlig som mulig, kan man forebygge negative måter å kommunisere på senere i livet. Forebygging er bedre enn å måtte gripe inn og forandre atferden når barnet er større (Duvold og Sponheim 2002, Whitaker 2004, Rye 2003).

Hva mennesker lærer og hvordan de samhandler, henger sammen med hvordan de blir møtt av de som er rundt dem. Et barn som blir møtt av et miljø hvor autismen blir forstått, vil føle seg tryggere og mer avslappet, og dermed føle mindre behov for å utvise utfordrende atferd, enn det ville gjøre i et miljø hvor autismen ikke ble forstått (Jordan 2005). I et økologisk perspektiv er ikke bare barnet selv, men også de menneskene som er rundt barnet, ansvarlige for at barnets kommunikasjon skal utvikle seg positivt og hensiktsmessig (Martinsen 1993, Autismeenheten 2003, Johannesen m.fl. 2004, Jordan 2005).

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på det arbeidet som blir gjort i barnehager overfor barn med autisme, med tanke på å utvikle en akseptabel måte å kommunisere på og for å hjelpe barna til å forstå kommunikasjon.

Kommunikasjonsopplæringen sees i et økologisk perspektiv hvor voksenrollen og foreldresamarbeid er viktige faktorer (Autismeenheten 2003, Lov om barnehager 2005). Ut fra dette er følgende problemstillinger utarbeidet:

- *Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utfordrende atferd?*
- *Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?*

Metode og bearbeiding av data

I denne undersøkelsen er det brukt et kvalitativ design med intervju som metode. En intervjuguide er utarbeidet med tanke på å gjennomføre halvstrukturerte intervju. Teoretisk utgangspunkt for intervjuguiden er Batesons definisjon av kommunikasjon, ”*alt er kommunikasjon*” (Johannesen m.fl. 2004), samt teori om autisme. Utvalget består av 5 spesialpedagoger som jobber med barn med autisme i barnehager. I analysen av materialet er det brukt en hermenautisk-fenomenologisk tilnærming.

Resultater: I undersøkelsen er det funnet to ulike tilnærminger som brukes med tanke på å utvikle en god kommunikasjon hos barn med autisme; en atferdsanalytisk tilnærming og en tilnærming som jeg tolker som en humanistisk-orientert tilnærming. Undersøkelsen er for liten til at funnene kan generaliseres, men den peker i retning av at begge tilnærmingene kan gi gode resultater for utviklingen av kommunikasjon, og at det igjen kan forebygge utfordrende atferd. Struktur og forutsigbarhet blir av alle informantene sett på som svært viktig for barn med autisme. Informantene har, ut fra ulikt pedagogisk ståsted, forskjellige syn på hvordan det bør tilrettelegges for kommunikasjon, hvordan personalet i barnehagen bør samhandle med barnet og hvordan samarbeidet med hjemmet bør foregå. Oppgaven avsluttes med å tolke, analysere og kommentere de ulike tilnærmingene.

Forord

Det er flere som fortjener en takk for den støtten jeg har fått i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Først vil jeg få takke informantene i barnehagene for at de stilte opp og for at de delte deres erfaringer og kompetanse med meg. Det har gitt meg både inspirasjon og kunnskap som jeg vil ta med meg videre i yrkeslivet.

En stor takk til min veileder Berit Rognhaug som har loset meg gjennom prosessen. Du har gitt meg tro på meg selv, inspirasjon og klare tilbakemeldinger. Takk til stipendiat Ulf Gommæs for drøftinger, engasjement og fagkunnskap.

Jeg har også fått god hjelp, konstruktive tilbakemeldinger og inspirasjon fra mine venner. Jeg vil spesielt nevne Margaret van Delft, Kari Kvasbø og Gry Birkeland. Takk til begge mine foreldre som har hjulpet meg med korrekturlesing og back up, og som alltid gir meg støtte. En spesiell takk går til familien min, Lars, Lisa og Malene, som har gitt meg tid og oppmuntring, og som alltid er der for meg.

Oslo, 12. januar 2007

Merete

Innhold

<i>Sammendrag</i>	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE	10
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	11
1.3 BEGRENSNINGER	12
1.4 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	13
2. AUTISME	14
2.1 HVA ER AUTISME?	14
2.1.1 <i>Utviklingshemming</i>	15
2.2 FORSTYRRELSER INNEN TRE OMRÅDER:	16
2.2.1 <i>Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon</i>	17
2.2.2 <i>Svikt i den enkeltes kommunikasjon</i>	17
2.2.3 <i>Begrensede, repetitive og stereotype atferdsmønstre</i>	18
2.3 SPRÅKLIGE SÆRTREKK	18
2.4 RESPONDERER ANNERLEDES PÅ STIMULI	19
2.5 TEORIER OM AUTISME	20
2.5.1 <i>Theory of mind</i>	20
2.5.2 <i>Experiencing self</i>	21
2.5.3 <i>Weak central coherence</i>	21
2.6 OPPSUMMERING OG KOMMENTARER:	22

3.	KOMMUNIKASJON	23
3.1	HVA ER KOMMUNIKASJON?	23
3.1.1	<i>Utvikling av språk</i>	<i>24</i>
3.2	LÆRING AV KOMMUNIKASJON	25
3.2.1	<i>Spedbarnsalder</i>	<i>25</i>
3.2.2	<i>Førskolealder</i>	<i>26</i>
3.3	TIDLIG INTERVENSJON	26
3.4	MESTRING OG MOTIVASJON	27
3.4.1	<i>Anerkjennelse</i>	<i>28</i>
3.4.2	<i>Forsterkning</i>	<i>28</i>
3.5	OPPSUMMERING OG KOMMENTARER	29
4.	UTFORDRENDE ATFERD	30
4.1	HVA ER UTFORDRENDE ATFERD?	30
4.2	HVORFOR VISER NOEN MENNESKER UTFORDRENDE ATFERD?	31
4.2.1	<i>Atferden sett i økologisk sammenheng</i>	<i>32</i>
4.3	OPPSUMMERING OG KOMMENTARER:	34
5.	METODE	35
5.1	UTVALG:	35
5.2	METODISK TILNÆRMING, FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING	36
5.2.1	<i>En kvalitativ tilnærming</i>	<i>36</i>
5.2.2	<i>Intervju som metode</i>	<i>37</i>
5.2.3	<i>Struktur</i>	<i>37</i>
5.2.5	<i>Forberedelse til intervjuene:</i>	<i>37</i>
5.2.6	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	<i>38</i>

5.2.7 Bevissthet på min rolle	39
5.2.8 Erfaring	39
5.3 BEARBEIDING OG ANALYSE	39
5.3.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	40
5.3.2 Transkribering.....	40
5.3.3 Systematisering og analysering.....	41
5.6 ETIKK	41
5.7 RELABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING.....	42
5.7.1 Reliabilitet	42
5.7.2 Validitet	43
5.7.3 Generalisering.....	45
5.8 EGNE KOMMENTARER.....	45
6. RESULTATER AV UNDERSØKELSEN.....	46
6.1 SAMMENFALL I UNDERSØKELSEN:	47
6.1.1 Utfordrende atferd.....	47
6.1.2 Kan en god kommunikasjonsopplæring forebygge utfordrende atferd?	47
6.2 KOMMUNIKASJONSOPPLÆRING.....	48
6.2.1 En bred kommunikasjonstilnærming	48
6.2.2 En atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale:	57
6.3 MILJØET RUNDT BARNET	62
6.3.1 Miljøet sett ut fra en bred kommunikasjonstilnærming	63
6.3.2 Miljøet rundt barnet ut fra en atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale.....	66
6.4 KOMMENTARER:	68
7 TOLKNING OG REFLEKSJONER.....	69

7.1 TOLKNING.....	69
7.1.1. Tolkning av tilnærming i spesialbarnehagene.....	70
7.1.2 Tolkning av tilnærming i vanlig barnehage.....	73
7.1.3 Kritikk til egen tolkning	74
7.1.4 Menneskesyn.....	75
7.1.5 Positivistisk kontra hermeneutisk retning.....	76
7.2 REFLEKSJONER RUNDT FUNN I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLINGENE	78
7.2.1 Kommunikasjon	78
7.2.2 Miljøet rundt barnet.....	79
7.2.3 Forebygging av utfordrende atferd.....	82
7.3 OPPSUMMERING OG KOMMENTARER:.....	82
7.3.1 Selvkritikk	83
7.4 VEIEN VIDERE	84
KILDELISTE.....	85
VEDLEGG 1, TILLATELSE FRA NSD	89
VEDLEGG 2, BREV TIL INFORMANTENE	92
VEDLEGG 3, SAMTYKKEERKLÆRING.....	96
VEDLEGG 4, INTERVJUGUIDE.....	97

*The words we use to speak each day,
Should say the things we need to say.
But when in doubt I'll leave it out
And choose instead another way.*
Lawson (2000)

(Lawson har Asperger syndrom)

1. Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunn for oppgaven. Deretter beskrives formål og problemstilling, og det redegjøres for oppgavens begrensinger. Til slutt skisseres oppbygningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Ikke alle mennesker med autisme viser utfordrende atferd, men noen gjør det. I følge Martinsen (1993) er utfordrende atferd mer vanlig hos mennesker med autisme enn hos mennesker uten autisme på samme utviklingsnivå.

Det er ofte sammenheng mellom utfordrende atferd og kommunikasjonsvansker. Utfordrende atferd kan tolkes som en måte å kommunisere på. Personen ønsker å formidle noe, men vet ikke helt hvordan han skal få uttrykt det. Som en følge av dette kan en vellykket kommunikasjonsopplæring minske graden av utfordrende atferd (Martinsen 1993, Eide 2000, Tetzchner og Martinsen 2002, Jordan and Powell 2002, Autismeenheten 2003, Løvaas 2004, Tetzchner 2004, Peeters 2004).

Utfordrende atferd kan også tolkes på andre måter. For eksempel kan mennesker vise utfordrende atferd fordi de er frustrerte. Det kan være et tegn på at de har smerte eller at de har psykiske lidelser (Linaker 1993, Gornæs 2000, Gjærum og Grøsvik 2002). Enkelte hevder at utfordrende atferd ikke er kommunikasjon hvis ikke personen selv er bevisst på at han kommuniserer (Jordan og Powell 2002). I denne oppgaven legges Batesons definisjon av kommunikasjon til grunn, ”*alt er kommunikasjon*” (Johannesen m.fl. 2004). Dermed blir også utfordrende atferd sett på som kommunikasjon (Autismeenheten 2003).

Kommunikasjon og språk læres lettest i førskolealder, og ved å starte opplæring så tidlig som mulig (tidlig intervejsjon) oppnår man best resultater (Rostad 1992, Rostad m.fl. 1996, Jordan og Powell 2002, Rye 2003, Løvaas 2003, Jordan 2005).

Dette er en av grunnene til at det fokuseres på barnehagealder. En annen grunn er at ved å starte så tidlig som mulig, kan man forebygge negative måter å kommunisere på senere i livet. Forebygging er bedre enn å måtte gripe inn og forandre atferden når barnet er større (Duvold og Sponheim 2002, Rye 2003, Whitaker 2004).

Hva mennesker lærer og hvordan de samhandler, henger sammen med hvordan de blir møtt av de som er rundt dem. Et barn som blir møtt av et miljø hvor autismen blir forstått, vil føle seg tryggere og mer avslappet, og dermed føle mindre behov for å vise utfordrende atferd, enn det ville gjøre i et miljø hvor autismen ikke ble forstått (Jordan 2005). I et økologisk perspektiv er ikke bare barnet selv, men også de menneskene som er rundt barnet, ansvarlige for at barnets kommunikasjon skal utvikle seg positivt og hensiktsmessig (Martinsen 1993, Autismeenheten 2003, Johannesen mfl.2004, Jordan 2005).

1.2 Formål og problemstilling

Barn som har nedsatt funksjonsevne, har krav på spesialpedagogisk hjelp (Opplæringslova 1998, § 5-7). Hjelpen kan gis gjennom et barnehagetilbud, og den skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning (ibid). At barnet har nedsatt funksjonsevne, må dokumenteres gjennom en sakkyndig vurdering. Denne vurderingen skal også si noe om hva slags tilbud som bør gis til barnet (Opplæringslova 1998, § 5-3). I Lov om barnehager § 13 (Barnehageloven 2005) spesifiseres det at *"barn med nedsatt funksjonsevne har rett til prioritet ved opptak i barnehage"*. Det spesifiseres også at opplæringen skal skje i nært samarbeid med barnas hjem (kapittel 1§1).

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på det arbeidet som blir gjort i barnehager overfor barn med autisme, med tanke på å utvikle en god kommunikasjon. For å få innsikt i dette arbeidet har jeg valgt å intervju spesialpedagoger ansatt i barnehager. Kommunikasjonsopplæringen sees i et økologisk perspektiv hvor voksenrollen og foreldresamarbeidet er viktige faktorer (Autismeenheten 2003, Johannesen m.fl.2004).

Mine problemstillinger er som følger:

-Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utforende atferd?

-Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?

1.3 Begrensninger

Fokus rettes primært mot barn med autisme og utviklingshemming. Det er to grunner til det. For det første oppgir ulike referanser at mellom 75% til 80% av de menneskene som har autisme, også har utviklingshemming (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997, Autisemeenheten 2004, Peeters 2004) (se også pkt 2.1.1). For det andre vil vanskene med å forstå kommunikasjon være særlig store hos barn som har både autisme og utviklingshemming (Autisemeenheten 2004).

Ulempene med å ha en slik avgrensing er at det er glidende overganger mellom hva som er utviklingshemming og hva som ikke er det. Og selv om et barn med autisme ikke har utviklingshemming, vil barnet likevel ha store utfordringer i forhold til språk og kommunikasjon. Enkelte forskere finner det mer hensiktsmessig å fokusere på om barna mestrer verbale ferdigheter eller ikke, enn på hvilket evnenivå de ligger (Tetzchner m.fl 2004, Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997).

Det finnes flere teorier om autisme, men jeg har valgt å bare fokusere på tre av dem. De tre teoriene er omtalt som: "theory of mind", "experiencing self" og "weak central coherence". Valgene er gjort ut fra hvilke teorier jeg mener er mest hensiktsmessige for denne oppgaven.

I teorikapittelet vinkles syn på kommunikasjon og utfordrende atferd gjennom en humanistisk tilnærming med utviklingspsykologi som basis. For å belyse at ulike retninger har ulike syn på hvordan kommunikasjonsopplæringen bør foregå for mennesker med forsinket utvikling, sees denne tilnærmingen opp mot en atferdsanalytisk tilnærming.

I tolknings- og refleksjonsdelen, kapittel 7, er hovedfokus lagt på å tolke de ulike tilnærmingene, og å reflektere rundt funnene. Hovedområder for refleksjon er kommunikasjonsopplæring, miljøet rundt barnet og utfordrende atferd. Temaet ”om barn med autisme kan lære seg å ta valg”(se intervjuguiden, vedlegg 4), er valgt bort.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven er delt i fem kapitler, der innledningen er første kapittel. Det beskriver bakgrunn for valg av oppgave, formål og problemstilling, begrensninger og oppbygning av oppgaven.

I kapittel to, tre og fire fremlegges teori og empiri. I kapittel to omtales autisme, kapittel tre tar for seg kommunikasjon og kapittel fire tar for seg utfordrende atferd.

I metodekapittelet, kapittel fem, begrunnes utvalg, valg av metode og struktur. Intervjuprosessen gjennomgås via forberedelse, gjennomføring, bearbeiding og analyse av intervjuene. Det reflekteres rundt etiske dilemma. Deretter drøftes reabilitet, validitet og generalisering i gjennomføring av intervjuene.

I kapittel seks legges resultater fra undersøkelsen frem. Her settes fokus på hva informantene legger i utfordrende atferd, læring av kommunikasjon og hvordan informantene mener miljøet rundt barnet bør være. Kommunikasjonstilnærmingene deles i en bred tilnærming og en atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale.

Kapittel sju deles i to deler. I første del tolkes de ulike tilnærmingene. Funnene heves gjennom å se på hvilke menneskesyn, og hvilken retning innen forskning, som ligger bak tilnærmingene. Deretter reflekteres det rundt funn i forhold til problemstillingen. Hovedområdene er kommunikasjon, miljøet rundt barnet og forebygging av utfordrende atferd. Kapittelet avsluttes med oppsummering, kommentarer og tanker om veien videre.

2. Autisme

I dette kapitlet forklares det kort hva autisme er. Et flertall av mennesker med autisme har også utviklingshemming, derfor fremlegges en definisjon av utviklingshemming. Autisme kjennetegnes ved forstyrrelser innen tre områder. Disse presenteres med utgangspunkt diagnosekriteriene. Særtrekk hos mennesker med autisme i forhold til språk presenteres, og det forklares at mennesker med autisme responderer annerledes på stimuli. Et utvalg av de ulike teoriene om autisme legges frem.

2.1 Hva er autisme?

Mennesker med autisme gjenkjennes ved kvalitative avvik i forhold til kommunikasjon og sosial samhandling, og ved begrensede, repetitive og stereotype atferdsmønstre (se 2.2).

Leo Kanner var den første som beskrev diagnosen autisme. Dette var i 1943. Året etter beskrev Hans Asperger ”Asperger syndrom”, som er en diagnose for de menneskene med autisme som har normal intelligens og normal språkutvikling (Frith 1992). Etter at diagnosen først ble beskrevet, er kriteriene for å få en autismediagnose blitt endret flere ganger, med vektlegging av ulike aspekter (Wing 1997, Løvaas 2003). Dagens diagnosekriterier med inndeling i triaden av forstyrrelser, ble først beskrevet Wing og Gold (Bishop og Mogford 1993, Jordan 2005). Det var først i 1980 at autisme fikk offisiell status som egen diagnose gjennom DSM-III (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997). Ut fra dette ser man at diagnosen ”autisme” har en forholdsvis kort historie.

Man vet fremdeles lite om årsaken til autisme. Det kan se ut som om genetiske forhold er av betydning, det vil si at arv spiller en rolle (Sponheim 2001, Duvold og Sponheim 2002, Jordan og Powell 2002). Autisme rammer flere gutter enn jenter, med forholdstall på 4:1 for barneautisme (Wing 1997, Nasjonalt kompetansenettverk

for autisme 1997). Rundt en tredjedel utvikler epilepsi innen puberteten (Sponheim 2001).

Mennesker med autisme er forskjellige, akkurat som mennesker uten autisme er forskjellige (Scopler og Mesibov 1995, Wing 1997). Det er viktig å ta hensyn til de individuelle særtrekkene og de ulike kognitive forutsetningene når man tilrettelegger for kommunikasjon (Autismeenheten 2003). Majoriteten av mennesker med autisme har også utviklingshemming (se pkt 2.1.1). Noen viser utfordrende atferd (se kap. 4).

2.1.1 Utviklingshemming

Det er først i den senere tid at man har blitt oppmerksom på at autisme ofte forekommer sammen med utviklingshemming. Dette ble beskrevet av Wing og Gold i 1979 (Jordan 2005). Blant mennesker med autisme, har en forholdsvis stor del utviklingshemming i tillegg. Som nevnt oppgir ulike referanser at mellom 75% til 80% har autisme og utviklingshemming som komorbide lidelser (Najsonalt kompetansenettverk for autisme 1997, Autismeenheten 2004, Peeters 2004).

En ofte brukt definisjon på utviklingshemming, som også American Association on Mental Retardation (AAMR) bruker, er denne:

Mental retardation refers to substantial limitations in present functioning. It is characterized by significantly sub average intellectual functioning, existing concurrently with related limitations in two or more of the following applicable adaptive skill areas: communication, self-care, home living, social skills, community use, self-direction, health and safety, functional academics, leisure, and work. Mental retardation manifests before age 18 (Drewman and Hardman, 2000:20, 21).

Når et barn har både autisme og utviklingshemming, kreves det at miljøet rundt tar hensyn til begge disse funksjonshemmingene. For et barn med utviklingshemming kreves det at miljøet forenkler kommunikasjonen. Forenkling er også viktig for barn med autisme, men autismen krever også tydeliggjøring og struktur (Peeters 2004).

2.2 Forstyrrelser innen tre områder:

I Norge i dag brukes International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, utgave nr.10 (ICD-10), en medisinsk diagnosemanual som er utarbeidet av WHO, verdens helseorganisasjon. I følge denne diagnosemanualen skal forstyrrelsen ha startet i tidlig alder og vare livet ut. De tre diagnosekriteriene for autismediagnosen er:

1. *Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon*
2. *Svikt i den enkeltes kommunikasjon*
3. *Forekomst av begrensede, repetitive og stereotype atferdsmønstre*

(Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997 og Sosial- og helsedirektoratet 2006). ICD-10 inneholder, i tillegg til den medisinske, en klinisk beskrivelse som kan brukes som retningsgivende (Sosial- og helsedirektoratet 2006). I Norge brukes det amerikanske diagnosesystemet Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, utgave nr. 4 (DSM-IV), som et supplement til ICD-10 (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997).

Ut fra de medisinske kriteriene, antar man at 3 - 6 barn pr. 10 000 har autisme (Nasjonalt kompetansenettverk for autisme 1997). Sett ut fra en klinisk (i praksis) forståelse har en større gruppe autisme. Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (1997) oppgir at 10 - 26 barn per 10 000 har autisme ut fra en klinisk forståelse, mens Autismeforeningen (2006) oppgir 3-5 pr 1000 (eller 30 – 50 per 10 000).

I ICD-10 grupperes mennesker med autistiske lidelser under betegnelsen ”gjennomgripende utviklingsforstyrrelse”, også kaldt forstyrrelser innen autismespekteret. For barn som fyller alle kriteriene for en autismediagnose, gis diagnosen barneautisme eller infantilautisme. Dette er hovedgruppen innen gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Duvold og Sponheim 2002). Det finnes også andre diagnosegrupper for barn som fyller noen av kriteriene for å få en autismediagnose, men ikke alle (Sosial- og helsedirektoratet 2006). I denne oppgaven vil jeg for disse gruppene bruke betegnelsen ”barn med autisme”.

I det følgende skisseres de tre områdene som legges til grunn for å sette en autismediagnose.

2.2.1 Svikt i gjensidighet i sosial interaksjon

I sosial interaksjon virker noen barn tilbaketrukket og lite interessert i sosialt samspill. Årsaken er ikke nødvendigvis at barna ønsker å unngå sosial kontakt, men snarere at de ikke er interesserte eller oppmerksomme på den (Jordan og Powell 2002, Sosial- og helsedirektoratet 2006). Andre barn søker oppmerksomhet, men vet ikke hva de skal gjøre med den. De ser ofte ut til å foretrekke aleneaktiviteter hvor de bare involverer andre som tekniske hjelpere (Jordan og Powell 2002). For eksempel kan et barn ta en voksen i hånden som tegn på at barnet ønsker hjelp til å få tak i en leke.

Denne svikten kan også vises ved at barna ikke søker å dele opplevelser med andre. For eksempel viser de ikke spontant frem leker, og de peker ikke for å vise hva de er opptatte av (Sosial og helsedirektoratet 2006).

2.2.2 Svikt i den enkeltes kommunikasjon

Neste hovedområde, svikt i den enkeltes kommunikasjon, gjelder både for verbale og ikke-verbale ferdigheter. Mennesker med autisme har ofte problemer med å *bruke språket pragmatisk*, for eksempel er det vanskelig for mennesker som har autisme selv å uttrykke følelser, be om noe, protestere, kommentere osv (Jordan 2005). De har problemer med å bruke kroppsspråk på en hensiktsmessig måte, og de viser liten evne til gjensidighet i en samtale (Sosial- og helsedirektoratet 2006).

Mennesker med autisme har også problemer med å *forstå andre menneskers språklige intensjoner*. Disse vanskene viser seg i forhold til å forstå gester som for eksempel peking, ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Jordan 2005). Vansker kan også oppstå fordi mennesker med autisme forstår alt bokstavlig, og fordi de har liten evne

til fantasi. De blir forvirret når andre mennesker bruker ironi, sarkasme, humor og metaforer (Schopler og Mesibov 1995, Sosial- og helsedirektoratet 2006).

Barn med autisme *leker* annerledes enn andre barn. De viser liten evne til fantasilek, og leker heller ikke imitasjonslek på eget initiativ (Sosial- og helsedirektoratet 2006). For et barn med autisme kan det virke skremmende om noen sier at ”bordet er et hus”.

2.2.3 Begrensede, repetitive og stereotype atferdsmønstre

Repetitive og stereotype atferdsmønstre kan for eksempel vise seg ved at barnet rugger, gjør vinkebevegelser, snurrer på gjenstander, stirrer mot lyskilder, plasserer gjenstander i en bestemt rekkefølge, eller at barnet hopper og løper frem og tilbake. Det kan også vise seg ved at barnet har et tvangsmessig forhold til en bestemt struktur i hverdagen, eller at gjenstander skal stå på en bestemt måte (Løvaas 2003, Sosial- og helsedirektoratet 2006). Ekkotale (se punkt 2.3) kan også defineres under dette kriteriet (Løvaas 2003).

Begrensede atferdsmønstre viser seg både i forhold til lek, hvor det ofte er det begrenset hvilke leker som er interessante, og i forhold til interesseområder (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Leken er ofte preget av enkle, repetitive mønstre (Peeters 2004). Mange viser tilknytning til uvanlige, som oftest ikke-myke gjenstander. Det er heller ikke uvanlig at de er tiltrukket av gjenstandenes lukt eller til hvordan de føles (se pkt 2.4) (ibid).

2.3 Språklige særtrekk

Problemet ligger ikke nødvendigvis i det å lære å bruke et språk, men i det å forstå kommunikasjon (Jordan og Powell 2002, Peeters 2004). Et eksempel på uvanlig forhold mellom språk og forståelse for kommunikasjon, er at noen barn med autisme kan utvikle ”hyperleksia”, dvs. at de kan lese mekanisk uten evne til å forstå hva de leser (Jordan 2005).

Jordan og Powell (2002) oppgir at 20 – 50 % av mennesker med autisme aldri vil utvikle et funksjonelt språk. For de som utvikler språk, er tonefallet ofte monotont (Jordan og Powell 2002). Selv om mange mennesker med utviklingshemming og autisme ikke utvikler tale, må man ikke konkludere med at de ikke kan forstå språk. Mange vil kunne lære seg å kommunisere gjennom alternativ kommunikasjon, eksempelvis gjennom bilder (Tetzchner og Martinsen 2002, Tetzchner m.fl. 2004).

En del mennesker med autisme som har språk, bruker et *idiosynkratisk* språk, det vil si et språk med begreper som bare barnet og nærpersionene forstår (Jordan og Powell 2002). For eksempel kan ordet ”sjokolade”, bety at ”dette er noe jeg liker”.

Rundt 75% av de barna med autisme som utvikler tale, går gjennom en fase med *ekkotale* (Bishop og Mogford 1993). Ekkotale kan defineres som ”*bogstavelig gjentakelse af ord eller sætninger, umiddelbart eller forsinket*” (Peeters 2004:66).

Det å *generalisere* er ofte vanskelig når barn med autisme skal lære seg språk. Mens barn uten autisme har lett for å overgeneralisere i en fase av språkutviklingen, for eksempel ved at de kaller alle insekter for ”fluer”, viser barn med autisme den motsatte tendensen. For eksempel kan begrepet ”stol” bli brukt bare om den ene røde stolen på deres eget barnerom (Peeters 2004).

Mange mennesker med autisme har utbytte av at beskjeder blir gitt ved hjelp av bilder (Autismeenheten 2003, Peeters 2004, Jordan 2005). Temple Grandin, som selv har autisme, har uttalt at ”Alle mine tanker er visuelle” (Peeters 2004:96).

2.4 Responderer annerledes på stimuli

Mange barn med autisme responderer annerledes på stimuli, og som en følge av det kan de føle seg overstimulerte (Wing 1997, Stendal 1999, Peeters 2004, Whitaker 2004).

Jordan og Powell (2002) skriver at barn med autisme har det man kan kalle ”*tunnel action*”. Med det forstår jeg at de har problemer med å ta inn over seg mer enn det de

er opptatt av i øyeblikket, og at de har problemer med å skille viktige lyder, som en beskjed, fra mindre viktige lyder som lyden fra de andre barna (ibid).

Problemer med å forstå tale hos mennesker med autisme, kan føre til det Jordan (2005) kaller "*language-processing problem*". Godt fungerende mennesker med autisme beskriver hvordan dette kan oppstå når andre mennesker bruker lange setninger som er vanskelige å forstå. I begynnelsen klarer de å få med seg hva som blir sagt, men etter hvert oppleves det som om ordene er et kaos, og de får inntrykk av at personen snakker veldig raskt og veldig høyt.

Lawson (2002) beskriver hvordan hun ser på sin egen sansing:

What I do realise is that I do not see the world as others do. Most people take the routines of life and day-to-day connections for granted. The fact they can see, hear, smell, touch and relate to others is "normal". For me, these things are often painfully overwhelming, non-existent or just confusing, but when an experience or emotion is attached to some form of connecting stimuli, such as colour and fragrance, I am more likely to relate to it (Lawson 2000:2).

2.5 Teorier om autisme

Flere teorier har blitt fremsatt for å hjelpe oss til å forstå autismen. De teoriene jeg vil nevne er:

1. Mennesker med autisme har svekket evne til å forstå hvordan andre mennesker tenker ("theory of mind")
2. De har begrenset evne til å se seg selv som aktive deltagere ("experiencing self").
3. De har liten evne til å se sammenhenger ("weak central coherence").

2.5.1 Theory of mind

Flere forskere, blant andre Baron-Cohen og Uta Frith, har en hypotese om at barn med autisme har en svekket "theory of mind" (Frith 1989, Schopler og Mesibov 1995, Howlyn m.fl., 1999). "Theory of mind" kan defineres som:

The ability to infer other people's mental states (their thoughts, beliefs, desires, intentions, etc) and the ability to use this information to interpret what they say, make sense of their behaviour and predict what they will do next. (Howlin m.fl 1999:2).

Mange forsøk har blitt utført for å styrke denne teorien. Undersøkelsene tyder på at barn med autisme gjør langt flere feil på oppgaver hvor de skal sette seg inn i hvordan en annen person tenker, enn andre barn på tilsvarende evnenivå (Frith 1989, Howlyn m.fl. 1999).

Andre forskere påpeker at det finnes andre kognitive svikter som kommer før "theory of mind" hos mennesker med autisme. Disse sviktene viser seg i forhold til felles oppmerksomhet, det å forstå kommunikative intensjoner og imitasjon gjennom å reversere roller (det å forstå at hvis en person gjør noe i en sammenheng, kan man selv også gjøre dette i samme type sammenheng) (Tomastello og Carpenter 2000).

2.5.2 Experiencing self

Jordan og Powell (2002) mener at "the theory of mind" bare forklarer en del av problemene hos mennesker med autisme. De har ikke bare problemer i samhandling med andre mennesker, men de har også problemer med å forstå verden. De har begrenset evne til å se seg selv som en "experiencing self" i det som foregår, enten det er i samhandling med andre eller det gjelder hendelser som finner sted på for eksempel en tur. Og de har problemer med å se seg selv som problemløsere. For å illustrere dette kan man tenke seg at personer med autisme ser livet sitt som i en videofilm. De ser hendelser, men føler ikke at hendelsene har noe med dem å gjøre. Følgen av dette er at de har problemer med å lære av episoder de opplever (ibid).

2.5.3 Weak central coherence

Frith (1989,1992) har en hypotese om at mennesker med autisme har lav evne til å se sammenhenger ("coherence") i den informasjonen de mottar. En rekke forsøk ble utført for å støtte denne hypotesen. Blant annet ble det gjennomført intelligenstagstester som WISC, på barn med autisme. Resultatene ble sammenlignet med resultatene barn

uten autisme fikk på tilsvarende tester, korrigert ut fra aldersnivå og intelligensnivå (kontrollgruppe). Barna med autisme gjorde det spesielt godt på områder hvor de for eksempel skulle kopiere et mønster, og der hvor barna skulle fokusere på detaljer, sammenlignet med kontrollgruppen. Men på deltester som hadde med kommunikasjon å gjøre, skåret de mye lavere enn andre barn. Frith (1989,1992) betrakter dette som en dysfunksjon som resulterer i en særegen kognitiv distanse. En slik dysfunksjon vil ha store følger for samhandling med andre.

2.6 Oppsummering og kommentarer:

Mennesker med autisme har store utfordringer i kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Diagnosen har en forholdsvis kort historie, og det var først i 1979 at forskning viste at autisme ofte opptrer sammen med utviklingshemming (Jordan 2005). Denne kombinasjonen gjelder for majoriteten av menneskene som har autisme. Å ha både autisme og utviklingshemming, fører til store utfordringer med å forstå kommunikasjon (Autismeenheten 2004). Selv om mennesker med autisme ikke utvikler tale, kan de lære seg å benytte alternativ kommunikasjon som tegn til tale, eller kommunikasjon gjennom bilder. Alternativ kommunikasjon vil ofte gjøre det lettere for mennesker med autisme å forstå hva andre mennesker kommuniserer (Autismeenheten 2003). Flere mennesker med autisme har uttalt at de tenker i bilder (Peeters 2004).

Ulike teorier har blitt fremsatt om autisme. De ulike teoriene kan hjelpe oss til å forstå de store utfordringene mennesker med autisme står overfor.

Fremdeles er mye usikkert rundt autismediagnosen. Man vet fremdeles ikke nok om årsaken til at noen barn utvikler autisme, og det er forsket forholdsvis lite på utvikling det første leveåret hos barn med autisme. Mye forskning gjenstår (Carpenter og Tomastello 2000).

3. Kommunikasjon

Som nevnt er ikke den største utfordringen for mennesker med autisme å lære seg et språk. Utfordringen ligger i å forstå kommunikasjon.

I dette kapittelet legges fokus mot kommunikasjon. Ulike syn på språkutvikling legges frem. Deretter belyses hva som er spesielt for barn med autisme når de skal lære seg kommunikasjon, sammenlignet med barn uten autisme. Ulike retninger har ulike syn på hvordan læring av kommunikasjon bør foregå for barn med forsinket utvikling. Tidlig intervensjon og syn på mestring beskrives ut fra en humanøkologisk og en atferdsanalytisk tilnærming.

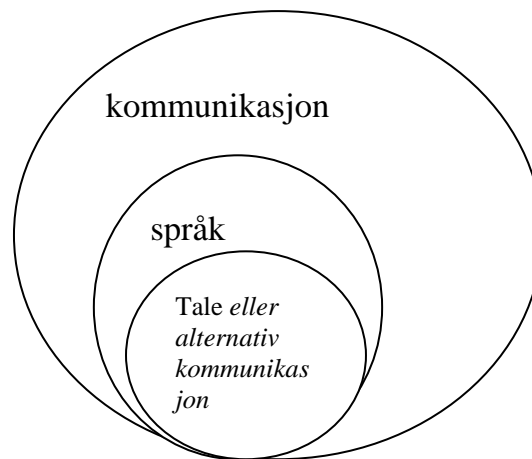
3.1 Hva er kommunikasjon?

Kommunikasjon kommer av det latinske ordet "communicare" som betyr "å gjøre felles". Bateson definerer det slik: "*Alt er kommunikasjon*" (Johannesen m.fl, 2004). Kommunikasjon blir dermed mye mer enn ord (ibid). Utfordringen når man skal jobbe med barn med autisme, blir ut fra denne definisjonen, ikke det å lære barna å kommunisere. Derimot blir utfordringen å hjelpe barna til å lære å forstå kommunikasjon og til å vise en akseptabel måte å kommunisere på.

Bateson legger også vekt på at hva som skjer i kommunikasjonen mellom to mennesker, ikke bare kan ses ut fra en kommunikasjonspartners synsvinkel. Begge parter påvirker kommunikasjonen (Johannesen m.fl. 2004). I en kommunikasjon mellom et kommunikasjonssvakt menneske og en nærpersion, har begge problemer med å kommunisere slik at den andre forstår. For at kommunikasjonsprosessen skal bli bedre, må man fokusere på begge deltagerne. Man må hjelpe det kommunikasjonssvake menneske til å kommunisere på måter som er lettere for andre å forstå. Fokus må også rettes mot nærpersionen, slik at hun bedre skal kunne tolke signaler, og selv utrykke seg slik at motparten forstår (Autismeenheten 2003).

3.1.1 Utvikling av språk

Språk sees på som et hjelpemiddel for kommunikasjonen. I et utviklingspsykologisk perspektiv, som er utgangspunktet for denne oppgaven, mener man at for å utvikle et språk må man først forstå kommunikasjon (Carpenter og Tomastello 2000, Johansson 2001, Rye 2003, Jordan 2005). Johansson (2001) beskriver språk som et ”konvensjonalisert system av symboler” som må læres. De fleste barn vil lære seg å forstå talespråk, andre barn vil trenge alternativ kommunikasjon i en kortere eller lengre periode (Tetzchner og Martinsen 2002, Løvaas 2003, Peeters 2003). Utviklingen kan skisseres slik (Johansson 2001:11, fritt gjengitt). Sirkelen leses utenfra og inn.



Barnet lærer å kommunisere og å bruke språk gjennom samspill med omgivelsene. Kommunikasjons- og språkutviklingen må sees både i forhold til miljøet rundt barnet og i forhold til barnets evner. En slik tilnærming kalles en sosial-pragmatisk tilnærming (Carpenter og Tomastello 2000) (Se også pkt 2.4, språklige særtrekk hos mennesker med autisme).

Ikke alle er enige i dette synet på utvikling av språk. De ser i større grad språk som noe formelt og objektivt (se også pkt 3.3, tidlig intervensjon).

Enkelte mener at barn må gjennom visse stadier i utviklingen for å kunne utvikle normalt talespråk. For eksempel er barn gjennom en periode hvor de babler, før de kan utvikle talespråk (Johansson 2001). Andre mener at forskning peker på det

motsatte. Enkelte barn som ikke har fått mulighet til å bable og snakke som små, har likevel kunnet utvikle et godt talespråk (Bishop og Mogford 1993).

3.2 Læring av kommunikasjon

Barn uten autisme som er i et naturlig samspill med omsorgspersonene sine, vil i løpet av de første leveårene lære å forstå grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som legger grunnlaget for å forstå språk. Læring som for de fleste barn går automatisk, går ikke automatisk hos barn med autisme (Wing 1997, Jordan og Powell 2002, Peeters 2004, Jordan 2005). Hvordan læring av språk og kommunikasjon bør foregå beskrives ulikt ut fra ulike tilnærminger (se 3.3 og 3.4).

3.2.1 Spedbarnsalder

En grunnleggende ferdighet for tilegnelse av språk, er felles oppmerksomhet (Carpenter og Tomastello 2000). Det er sterk korrelasjon mellom evne til felles oppmerksomhet og barns ordforråd. Gjennom å forstå felles oppmerksomhet lærer de fleste barn å forstå andres hensikter. Det skjer normalt ved 18-24 mnd alder. På samme tid utvikles språket i sterk grad. En forutsetning for dette er at barnet mestrer imitasjon gjennom å reversere roller (role-reversal imitation) (ibid).

I løpet av første leveår lærer også de fleste barn i et naturlig samspill med foreldrene ferdigheter som turtaking og formidling av følelser. Turtaking læres ved at foreldrene hjelper barnet til å regulere samtalen. Formidling av følelser er viktig både for utviklingen av selv-andre, for tolkning av ansiktsuttrykk og å for å hjelpe barnet til å sette ord på og forstå opplevelser som barnet har (Rye 2003, Jordan 2005).

Jordan (2005) skriver at undersøkelser viser at samspillet mellom omsorgspersonen og barnet med autisme svekkes fordi det lille barnet ikke responderer på de initiativene omsorgspersonene gir, eller de responderer i mindre grad. For eksempel reagerer babyer med autisme på morens stemme og på sitt eget navn på et senere tidspunkt enn barn uten autisme (Carpenter og Tomastello 2000). Barna tar heller

ikke kontakt med omsorgspersonene på samme måte som andre barn gjør, de sender ikke ut de samme før-verbale signalene (Jordan og Powell 2002). Dermed vil de lett kunne utvikle tilleggshandikap (Jordan 2005).

3.2.2 Førskolealder

Når barna blir større læres kommunikasjon også gjennom lek og samspill med andre barn. I lek viser barn uten autisme kreativitet, og leken utvikles gjennom en indre motivasjon (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006).

Som førskolebarn mister barn med autisme lett læring som for andre barn går automatisk. De har som nevnt problemer med å forstå fantasi og ”på liksom”. Derfor har de begrenset evne til ”late som lek”. Dermed får barn med autisme et dårligere utgangspunkt for å lære ferdigheter som delt oppmerksomhet, turtaking, årsak-virkning og praktisering av sosiale roller, enn det andre barn får (Mesibov 1995, Jordan og Powell 2002, Jordan 2005).

Mange ser på perioden frem til 5-årsalderen som den optimale perioden for å lære språk. Etter 5-årsalderen svekkes denne evnen, slik at de språkvanskene man har etter fylte fem år er vanskelige å reversere. Likevel finnes det eksempler hvor mennesker med et dårlig utgangspunkt ved 5-årsalder, har utviklet et godt muntlig språk som voksne (Bishop og Mogford 1993).

3.3 Tidlig intervensjon

For å forebygge tilleggshandikap hos barn med autisme, og for å få til en så god utvikling som mulig, bør man som nevnt innledningsvis starte med ”tidlig intervensjon” (Sponheim 2001, Rye 2003, Løvaas 2003, Karlsen 2006). Ulike tilnærminger har ulike syn på ”tidlig intervensjon”.

Et humanistisk grunnsyn innebærer at man ser hvert barn som unikt, og man tror at alle barn har iboende krefter som kan brukes til utvikling og vekst. Man ser også at

negativ atferd kan være et tegn på at barnets iboende behov ikke er dekket (Johannesen m.fl. 2004). Et økologisk perspektiv innebærer at miljøet rundt barnet sees i sammenheng med barnets væremåte og utvikling (Johannesen m.fl. 2004). I et humanøkologisk perspektiv skjer læring i et gjensidig samspill mellom miljøet og barnet. I ”tidlig intervensjon” er det vesentlig at omsorgspersonen viser varme, sensitivitet og trygghet. Disse faktorene virker beskyttende på barnet. Dermed kan det forebygges stress og negative erfaringer når barnet blir større. *”Hensikten med tidlig psykososial intervensjon er å forsterke, berike og utvide de positive erfaringene i barnas samspill med omgivelsene”* (Rye 2003:31). I dette samspillet påvirker barnet omsorgspersonen ut fra sine forutsetninger. Omsorgspersonen må fokusere på det som er bra hos barnet og bygge videre på det (ibid).

Begrepet ”tidlig intervensjon” blir i en atferdsteoretisk tilnærming brukt om tidlig intensiv behandling eller trening (Karlsen 2006, Stefansdottir 2006). I et atferdsanalytisk perspektiv mener man at for å lære barn å kommunisere, må de først lære seg et språk. Derfor vil man bruke intensiv språkopplæring etter et fast mønster (Løvaas 2003). Ved at barna tilegner seg et visst språklig nivå, mener man at det i større grad vil ha mulighet til å mestre lek og samvær med andre barn (Eikeset og Svartdal 2003). Forsterkning og shaping er sentrale begreper. Forsterkning er noe som gjør at atferden øker i hyppighet (ibid). For eksempel kan et barn som liker å bli kilt, øke sin verbale atferd, ved at den voksne forsterker atferden gjennom å kile barnet. Shaping er en *”diferensiell forsterkningsprosedyre der kriteriet for forsterkning gradvis endres i en bestemt retning”* (Eikeset og Svartdal 2003:33-34). Shaping kan for eksempel føre til at et barn som sier ”a-a” til mamma, lærer å uttale ”mamma”.

3.4 Mestring og motivasjon

For å skape gode læringsbetingelser er følelse av mestring avgjørende (Gjærum m.fl.2001, Befring 2004). Mange mennesker med psykisk utviklingshemming har liten tro på egen evne til å mestre oppgaver og påvirke omgivelsene (Opdal og

Rognhaug 2003). I en slik sammenheng blir det viktig at omsorgspersonene legger forholdene til rette slik at menneskene med utviklingshemming lykkes (ibid).

3.4.1 Anerkjennelse

Ut fra en humanøkologisk forståelse har opplevelse av mestring sammenheng med hvordan barna blir møtt og hvilken holdning omsorgspersonene viser. Det å vise en anerkjennende holdning innebærer at *"Tanken om individets selvfølgerlige rett til sine opplevelser er sentral"* (Schibbye 2002). Det innebærer et subjekt-subjekt forhold, hvor omsorgspersonen aksepterer barnets opplevelser, syn og tolkninger av verden. Det motsatte er et subjekt-objekt forhold hvor omsorgspersonen er opptatt av å påvirke den andres verden, og av å kontrollere barnet (ibid). Ved å bli møtt med aksept for at man har de opplevelsene man har, vil følelsen av å forstå seg selv og å mestre sin verden, øke (ibid).

En anerkjennende holdning er også viktig for opplevelsen av å være et selvstendig menneske (Schibbye 2002).

3.4.2 Forsterkning

Ut fra et atferdsanalytisk perspektiv opprettholdes atferd, som nevnt av forsterkning. Derfor legges det vekt på å fokusere på og forsterke opp det som er bra hos hver enkelt, og å fokusere mindre eller ignorere det som er negativt (Løvaas 2003). Forsterkning, som belønning av positiv atferd, kan gi øket motivasjon for læring hos barnet. Belønningskartlegging blir da viktig (ibid).

De siste 20 årene har atferdsanalysen i økende grad satt fokus på motivasjonsvariablene "etablerende operasjoner" og "setting hendelser". (Eikeset og Svartdal 2003:66). "Setting operasjoner" kan defineres som *"organismens sultne eller mette tilstand, dens alder og helsemessige tilstand, samt tilstedeværelse eller fravær av bestemte objekter"* (Eikeset og Svartdal 2003:67 og 68).

Etablerende operasjoner (EO), også kalt motiverende faktorer, har to funksjoner. For det første påvirker de i hvilken grad en forsterker er forsterkende. For eksempel har mange mer lyst på ribbe (forsterker) når det er jul. Jeg forstår det slik at jula da blir en EO. For det andre påvirker EO atferd som tidligere er forbundet med en hendelse. For eksempel vil en sulten person lete etter mat (å lete etter mat er da en EO) selv om det ikke er mat (forsterker) tilstede (Eikeset og Svartdal 2003:66).

3.5 Oppsummering og kommentarer

Med tanke på å hjelpe barn med autisme til en god utvikling, må fagpersoner ha kunnskap om de store utfordringene mennesker med autisme står overfor i samspill med andre barn og voksne, og de må vite at læring som for andre barn ofte går automatisk, ikke går automatisk for barn med autisme (Jordan 2005).

For at utviklingen skal bli så god som mulig, er det viktig å starte tidlig. Tidlig intervensjon defineres ulikt ut fra ulike tilnærminger (Karlsen 2006, Rye 2003). I en humanistiskøkologisk tilnærming snakker om å fokusere på de ressursene barnet har og bygge videre på dem. Man må også, som voksen, ta ansvaret for at samspillet med barnet blir så godt som mulig, slik at barnet får positive og berikede erfaringer med omgivelsene (Rye 2003). I en atferdsanalytisk tilnærming snakker man om tidlig intensiv behandling etter strukturert program (Karlsen 2006).

Følelse av mestring er et viktig utgangspunkt for læring (Gjærum m.fl.2001, Befring 2004). Ulike tilnærminger fokuserer på ulike faktorer som kan gi barna følelse av mestring.

4. Utfordrende atferd

I tillegg til disse spesifikke diagnostiske trekkene er det vanlig med en rekke andre ikke-spesifikke problemer, som fobier, søvn- og spiseforstyrrelser, raserianfall og selvdestruktiv atferd (WHO 2006, om barneautisme).

Ikke alle mennesker med autisme viser utfordrende atferd, men et mindretall gjør det (Tetzchner 2004). Som nevnt innledningsvis, finner Martinsen (1993) at utfordrende atferd er mer vanlig hos mennesker med autisme enn hos mennesker uten autisme. Også andre grupper mennesker viser utfordrende atferd, og kjennetegn for gruppene som viser denne atferden er: lite meningsfull aktivitet, dårlig sosial fungering og forekomst av språk- og kommunikasjonsvansker. Denne atferden forekommer også relativt oftere hos mennesker med et lavt evnenivå (ibid).

I dette kapittelet forklares det hva utfordrende atferd er og hva grunnen til slik atferd kan være. Det understrekes at atferden må sees i sammenheng med miljøet rundt.

4.1 Hva er utfordrende atferd?

Ulike definisjoner har blitt gitt på utfordrende atferd (Martinsen 1993, Tetzchner og Martinsen 2002, Løvaas 2003). Leif Hugo Stubrud (2004) mener utfordrende atferd inkluderer blant annet:

- Stereotype aktiviteter: *rugging, hodedunking, vifting med hendene, plukking på ting, uvanlige kroppsstillinger, osv*
- Materielle ødeleggelser: *som å rive ned eller velte ting, knuse, slå og sparke i stykker ting osv.*
- Selvskading: *som å slå, klore, dunke, bite eller klype seg selv osv.*
- Skading av andre: *ved å slå, sparke, klype, klore eller lugge andre, og trusler om dette, o.a.*
- Sosialt fornedrende atferd: *som å legge seg ned i gata, kle av seg på offentlig sted, gjøre sitt fornødne på upassende sted o.a.*

Det å ha et høyt aktivitetsnivå og det å kunne finne på å stikke av, kan også oppleves som utfordrende (Martinsen 1993).

4.2 Hvorfor viser noen mennesker utfordrende atferd?

Det finnes som regel ikke noe enkelt svar på hvorfor noen mennesker viser utfordrende atferd, og ofte er det flere forhold som spiller inn.

En tolkning av utfordrende atferd er at atferden er en *primitiv form for kommunikasjon*. Man finner også ofte denne formen for atferd hos små barn, som enda ikke er sterke kognitivt og språklig. Det er ikke uvanlig at et lite barn legger seg på gulvet og hyler når det er frustrert, eller at det klorer og sparker (Martinsen 1993). Ut fra et humanistisk grunnsyn kan udekkete behov komme til uttrykk gjennom negativ oppførsel (Johannesen m.fl 2004).

For mennesker med autisme som ligger på et lavt kognitivt nivå, er det ikke uvanlig at de gir uttrykk for *smerte og frustrasjoner* gjennom utfordrende atferd (Olav Linaker 1993). Olav Linaker (1993) beskriver en mann som sitter i rullestol og rugger, slår seg mot hodet og hyler. En dame går bort til ham uten å få kontakt. I det hun skal til å gå, kaster mannen seg over henne. Hendelsen virker skremmende. Årsaken til denne atferden var at mannen hadde tannverk, og han hadde ikke forutsetning for å kunne forklare hvor han hadde vondt.

Psykiske og sosiale eller emosjonelle lidelser kan også være en grunn til at mennesker med autisme viser utfordrende atferd (Gomnæs 2000, Stubrud 2004). Undersøkelser finner at så mange som 1/3 til 2/3 av mennesker med mild og alvorlig mental retardasjon, har psykiske komplikasjoner (Gjærum og Grøsvik 2002). Hos mennesker som har alvorlig mental retardasjon, finner man sterk sammenheng mellom psykiske lidelser og utfordrende atferd (ibid).

I et atferdsteoretisk perspektiv antar man at utfordrende atferd kontrolleres av *forsterkere* (Løvaas 2003). For eksempel kan oppmerksomhet sees på som en form

for forsterker. Å slippe et krav i forbindelse med utfordrende atferd, kan også sees på som en forsterker. I et atferdsteoretisk perspektiv fokuserer man mest på det man ser i situasjonen (Holden 2004, Løvaas 2003). Løvaas skriver :

Når barnet har et raserianfall, skal ingen se på ham, men se ned i gulvet. Selv et kort blikk fra en forelder eller en i teamet kan fungere som forsterker for barnets raserianfall.....Med en gang barnet har lært å sitte uten å få raserianfall, bytter lærerne (inkludert foreldrene) på. Det kalles generalisering av ferdigheter. Vanligvis får barnet raserianfall igjen når en annen lærer blir introdusert, for å teste den nye læreren....Barnet må lære at for hver ny lærer kan han ikke ”slippe unna” med å få et raserianfall (Løvaas 2003:80).

4.2.1 Atferden sett i økologisk sammenheng

Når man skal hjelpe personen som viser den utfordrende atferden, må man også se på omgivelsene og omsorgspersonene. Kanskje stilles det krav som ikke samsvarer med personens forutsetninger. Jordan skriver:

Such behaviour, however, must be recognised as deriving from the interaction between the individual and the environment and it cannot be tackled effectively without an understanding of its causes and the functions it serves for that individual in that setting (Jordan 2005:160).

Martinsen finner at når sosialt samvær med andre og mengden meningsfulle aktiviteter økes, så reduseres forekomsten av utfordrende atferd. Hvis personen derimot opplever liten grad av mestring, vil den utfordrende atferden øke (Martinsen 1993).

Forebygging

Tetzchner (2004) legger også vekt på at utfordrende atferd må sees i sammenheng mellom egenskapene hos individet og forhold i omgivelsene. De som samhandler med mennesker med lærehemming og autisme, må ha kunnskap om både typisk og atypisk utvikling og om utviklingspsykologi. Ut fra dette synet ser Tetzchner (2004) fire områder som er spesielt viktige når man skal prøve å forstå utfordrende atferd. Jeg forstår Tetzchner slik at han mener at mange mennesker med autisme og

utviklingshemming er svake på disse områdene, og at ved å styrke områdene kan man forebygge utfordrende atferd. Jeg vil her gi en kort skisse av hvert område:

1. *Selvregulering*: Selvregulering må sees i forhold til evnenivå, og mennesker med utviklingshemming kan ha liten evne til å regulere seg selv. Utfordrende atferd kan være et tegn på at mennesket søker hjelp og beskyttelse hos omsorgspersonen. En følge blir at omgivelsene må legges til rette ut fra barnets behov, eksempelvis reduseres situasjoner som oppleves som stressende for barnet (Tetzchner 2004).

2. *Tilknytning*: Barn med autisme viser også tilknytningsatferd (det at de er følelsesmessig knyttet til et annet menneske), men forekomsten er sjeldnere enn hos andre barn. Barn med utviklingshemming viser ofte tilknytningsatferd på en annen måte enn mennesker uten utviklingshemming. Mange barn med autisme og utviklingshemming vil aldri komme så langt i utviklingen at denne atferden opphører. Konsekvensen av å avvise en utfordrende atferd som er tilknytningsatferd, kan være at den utfordrende atferden øker i stedet for å minske (ibid).

3. *Sosialkognisjon*: Sosialkognisjon har å gjøre med hvordan man forstår de sosiale omgivelsene. Mennesker med utviklingshemming som ofte reagerer aggressivt, er ofte de samme som ser på omgivelsene som mer fiendtlig eller truende, enn mennesker med utviklingshemming som sjeldnere reagerer aggressivt. Hos mennesker med autisme vet man at de generelt har store problemer med å forstå sosialt samspill (ibid).

4. *Kommunikasjon*: Flere studier viser at en god kommunikasjonsopplæring kan minske grad av utfordrende atferd. Tetzchner (2004) legger vekt på at kommunikasjonsopplæringen må oppleves meningsfull for barna. Barn som kommuniserer enten verbalt eller gjennom alternativ kommunikasjon, er mer tjent med å få et svar, enn for eksempel få ros for "god uttale" (ibid).

I et atferdsteoretisk perspektiv vil man også se at hvordan omsorgspersonen forholder seg til barnet, påvirker barnets atferd (Løvaas 2003, Holden 2004). Man ser at et barn som viser utfordrende atferd ofte ønsker innflytelse, og man er opptatt av å lære

barnet alternative former å handle på som kan hjelpe barnet til å få det hva ønsker (Løvaas 2003).

Ser man utviklingen til barn med autisme i lys av utviklingspsykologi, vil man ha en annen forståelse enn ved å se den i et atferdsanalytisk perspektiv. Ut fra et slikt syn vil man vektlegge å styrke de fire områdene som er skissert over, samt å vise forståelse for at utfordrende atferd kan være uttrykk for udekte behov. Å lære barnet andre måter å kommunisere på er da viktig, ikke nødvendigvis for at barnet skal få hva det ønsker, men for å utvikle et redskap til å kommunisere behov. Dermed vil det kunne føre til motstandskraft og beskyttelse hos barnet med autisme, og som en følge av det vil den utfordrende atferden kunne minskes eller helst forebygges (Tetzchner 2004). Her ser jeg mange likhetstrekk med det Rye (2003) kaller tidlig intervensjon.

4.3 Oppsummering og kommentarer:

Ulike fagfolk vil prioritere ulike tiltak for å redusere eller forebygge utfordrende atferd. Men det ser ut til å være enighet om at kommunikasjonsopplæring kan forebygge utfordrende atferd (Martinsen 1993, Tetzchner og Martinsen 2002, Jordan and Powell 2002, Autismeenheten 2003, Løvaas 2003, Peeters 2004, Tetzchner 2004).

Mange mennesker med autisme og utviklingshemming har problemer med å uttrykke egne behov. I lys av utviklingspsykologi bør man være opptatt av å hjelpe disse menneskene ved å styrke evnen til å uttrykke behov og til å kommunisere, samt å redusere situasjoner hvor mennesker kan bli emosjonelt overmannet. Dette vil igjen forebygge og redusere utfordrende atferd (Tetzchner 2004). Atferden reduseres også når det tilrettelegges for mestring, meningsfylte aktiviteter og sosialt samvær med andre (Martinsen 1993).

Fra et atferdsteoretisk synspunkt vil man være opptatt av å ikke belønne negativ atferd, og man er opptatt av observerbar atferd (Holden 2004, Løvaas 2003).

5. Metode

I dette kapittelet begrunnes valg av informanter (utvalg). Metodisk tilnærming gjennomgås via forberedelse og gjennomføring. Deretter beskrives bearbeiding og analyse av intervjuene. Det reflekteres rundt etiske dilemma. Tilslutt blir begrepene reabilitet, validitet og generalisering i gjennomføringen av intervjuene drøftet.

5.1 Utvalg:

Barn med autisme har, som skrevet tidligere, store utfordringer i samhandling og kommunikasjon med andre. For å lære mer om dette kunne jeg ha intervjuet foreldre. Foreldre er de som best kjenner sine barn, og foreldre sitter inne med mye kompetanse. Men foreldre som nettopp har fått stilt en diagnose på sitt barn, er også inne i en sorgprosess (Davis 1995). I forhold til foreldre må man gå varsomt frem, fordi egne barn er et veldig følelsesladet tema.

For barn som har barnehageplass, er personalet i barnehagen de som ofte har mest kontakt med barnet, nest etter foreldrene. Via søk på internett kom jeg i kontakt med to spesialbarnehager. I den ene spesialbarnehagen har de en avdeling hvor alle barna har autisme, mens de i den andre spesialbarnehagen også har barn med andre funksjonshemninger på samme avdeling. Det viser seg at med få unntak har alle pedagogene i disse barnehagene tilleggsutdannelse innen spesialpedagogikk. Spesialpedagoger i spesialbarnehager ble derfor et interessant utvalg av informanter for min oppgave. I tillegg til spesialbarnehagene ble jeg også anbefalt å kontakte en vernepleier med spesialpedagogisk tilleggsutdannelse. Hun har erfaring som veileder i TIPO¹ og hun jobber nå, etter de atferdsanalytiske metodene TIPO bruker, som spesialpedagog i forhold til et barn med autisme i en vanlig barnehage.

¹ TIPO er en privat klinikk som tilbyr tidlig intervensjonsbehandling. Metodikken er preget av intensivt arbeid, primært en til en, etter atferdsteoretisk tankegang. Foreldrene velger selv å søke hjelp hos TIPO, og de går da inn i en avtale hvor man sier ja til det opplegget

Utvalget mitt ble derfor bestående av 5 personer, fire spesialpedagoger fra to spesialbarnehager og en spesialpedagog som nå jobber etter atferdsanalytisk metode med et barn med autisme i en vanlig barnehage.

5.2 Metodisk tilnærming, forberedelse og gjennomføring

Parallelt med vurdering av utvalg, ble følgende problemstillinger utarbeidet:

- *Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utfordrende atferd?*
- *Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?*

I det følgende gjøres rede for valg av metode og struktur, forberedelse og gjennomføring av intervjuene. Deretter bearbeiding og analyse av funnene.

5.2.1 En kvalitativ tilnærming

For å undersøke hvordan spesialpedagoger i Oslo jobber med barn med autisme, kunne en mulig vinkling vært å sende ut spørreskjemaer, for eksempel til de barnehagene i et østlandsområde hvor de har barn med autisme. Denne kvantitative måten å undersøke feltet på var ikke tilfredsstillende for meg. Jeg ønsket å gå dypere inn i emnet enn det jeg ville gjort gjennom et spørreskjema. Derfor valgte jeg å bruke et kvalitativt design.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004:16).

5.2.2 Intervju som metode

I en kvalitativ tilnærming er observasjon og intervju de mest brukte metodene. For å få svar på oppgavens problemstillinger, fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode. I et intervju kan man få tak i informantenes erfaringer, følelser og tanker (Befring 2002, Dalen 2004). Kvale skriver at intervju har som mål å:

innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene
(Kvale 2005: 21).

5.2.3 Struktur

I forhold til valg av struktur på intervjuene, rettet jeg fokus mot følgende:

- 1) Jeg måtte være bevisst på hva jeg ønsket å få ut av intervjuene, og at jeg som forsker styrte samtalen og hadde kontrollen.
- 2) På den andre siden lå det en fare i at intervjuet kunne få for mye struktur. Hvis jeg ikke åpnet opp for at intervjuet kunne ta en annen retning enn planlagt, kunne jeg gå glipp av mye viktig informasjon.

Jeg valgte å bruke et *halvstrukturerte intervju* hvor jeg på forhånd valgte ut temaer, men hvor jeg også ga informantene en viss frihet (Dalen 2004).

Med tanke på at flere informanter kan utfylle hverandre og gi hverandre utfordringer i forhold til ulike synspunkter, fant jeg det hensiktsmessig å gjennomføre det Kvale (2005) kaller *fokusintervju*, det vil si å intervju flere informanter sammen.

5.2.5 Forberedelse til intervjuene:

I forberedelsesfasen ble mye tid brukt på å utdype hva jeg ville ha svar på i forhold til problemstillingen min. For å kunne stille relevante spørsmål måtte jeg forberede meg gjennom å lese aktuell litteratur.

Parallelt med lesingen jobbet jeg med å utvikle en intervjuguide. En god intervjuguide er viktig både for gjennomføringen og for etterarbeidet. Jo bedre temaene var strukturerte og gjennomtenkte på forhånd, jo lettere ville det bli å bearbeide intervjuet (Kvale 2005). Teorier om autisme, samt Batesons definisjon av kommunikasjon ”alt er kommunikasjon”(Johannesen m.fl. 2004), ble lagt til grunn for spørsmålene i intervjuguiden. Jeg valgte å starte med temaer som jeg regnet med var enkle å snakke om, for å bidra til at informantene skulle føle seg avslappet og vel (Befring 2002, Dalen 2005) (se også vedlegg 4, intervjuguiden).

For å bevisstgjøre meg min egen rolle som intervjuer, gjennomførte jeg et prøveintervju med en venn av meg som har kompetanse på feltet. Da jeg hørte på opptaket av intervjuet etterpå lærte jeg mye om min egen væremåte. Jeg opplevde at jeg stilte spørsmålene litt for ledende, og at jeg ga informanten for liten tid til å tenke. Noen av spørsmålene i intervjuguiden ble endret i etterkant av prøveintervjuet.

For å få med alt informantene sa, valgte jeg å bruke en mp3 spiller med opptaksfunksjon. Den viste seg å fungere godt, og det var lett å overføre intervjuene som lydfiler til datamaskinen min.

5.2.6 Gjennomføring av intervjuene

For at informantene skulle føle seg så avslappet som mulig, valgte jeg å gjennomføre intervjuene i barnehagene. Dette blir av Befring (2002) kalt feltintervju.

Spesialbarnehagene ga positiv respons på min forespørsel om å gjennomføre fokusintervju, men det ble bare gjennomført i den ene barnehagen. Da jeg skulle intervjuer i den andre spesialbarnehagen, var det sykdom blant personalet. Dette måtte dekkes opp av informantene mine. Derfor ble spesialpedagogene der intervjuet hver for seg.

5.2.7 Bevissthet på min rolle

Kvale (2005) skriver at kunnskapen blir skapt i interaksjon mellom forskeren og informantene. Det betyr at min respons på det informantene sa, kunne ha innvirkning på informantenes engasjement. For å få informantene til å gi meg så utfyllende informasjon som mulig, prøvde jeg å vise genuin interesse. Jeg ønsket også å være fleksibel, og åpnet flere ganger opp for endringer i forhold til intervjuguiden, for eksempel ved at informantene kom inn på temaer jeg hadde tenkt å snakke om senere.

Samtidig måtte jeg være kritisk til den informasjonen jeg fikk. Derfor måtte jeg til tider stille utdypende spørsmål. I synet på at kunnskapen blir til i interaksjonen mellom intervjuer og informant, kunne dette igjen bidra til at informantene ville øke egen kunnskap og bevissthet, og kanskje det igjen kunne gi interessant informasjon til forskningen min (Kvale 2005). To av informantene ga meg tilbakemelding på at de gjennom intervjuet ble mer bevisste på enkelte områder (se pkt 6.3.1 om utfordrende atferd).

5.2.8 Erfaring

Intervjuene skulle vise seg å gi meg mye kunnskap om autismefeltet, og jeg opplevde det som veldig lærerikt å intervju mennesker med så mye kompetanse på feltet. Jeg opplevde fokusintervjuet som spesielt spennende å gjennomføre. Informantene kjente hverandre godt slik at de kunne spille på hverandre, og det hendte at de forsto spørsmålene mine forskjellig slik at svarene utfylte hverandre.

5.3 Bearbeiding og analyse

I det følgende gjøres det rede for tilnærming i analyse og bearbeiding, for valg under transkriberingen og for hvordan materialet er analysert og systematisert.

5.3.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I bearbeiding og analyse av materiale ble det naturlig for meg å bruke en hermeneutisk metode. Hermeneutisk metode er *”i første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre meining og heilskapleg forståing”* (Befring 2002: 27). Hermeneutikk karakteriseres ved at man veksler mellom å tolke en tekst og å øke egen kunnskap. For å illustrere dette brukes ofte begrepet ”hermeneutisk spiral” (ibid). I mitt prosjekt er ”teksten” utskriften av intervjuene. Ved å systematisere, trekke ut og tolke gjentatte ganger, oppnådde jeg en stadig dypere forståelse for materialet.

Jeg så også på materialet mitt fra et fenomenologisk synspunkt. I fenomenologi er informantenes opplevelser det sentrale (Dalen 2004). Jeg ønsket med undersøkelsen min å få tak i hvordan spesialpedagogene opplever samhandling og kommunikasjon med barn med autisme.

5.3.2 Transkribering

Etter å ha overført intervjuene som lydfiler til min datamaskin, startet prosessen med å transkribere. Det var en tidkrevende prosess som resulterte i nærmere 70 sider med tekst.

I transkriberingsprosessen måtte jeg ta noen valg. Som intervjuer ga jeg stadig informantene respons som ”ja, m-m” osv. Disse responsene valgte jeg å ikke skrive ned. Noen av informantene hadde dialekt, men for å anonymisere valgte jeg å skrive alt ned i bokmål. Enkelte ganger var det flere som snakket samtidig. Det gjaldt spesielt under fokus intervjuet, men det hendte også at informanten og jeg snakket samtidig under de andre intervjusituasjonene. Jeg prøvde så langt det lot seg gjøre å skrive ned det begge personene sa, men et par ganger valgte jeg å ha hovedfokus mot den som holdt tråden. For å sikre at jeg fikk med meg det som ble sagt så riktig som mulig, hørte jeg gjennom opptakene flere ganger og rettet opp ting jeg hadde misforstått ved første gjennomgang.

5.3.3 Systematisering og analysering

For å systematisere og analysere materialet ble programmet NUD*IST brukt. En viktig del av systematiseringsprosessen besto av å kode materialet. Koding blir av Straus og Corbin definert som:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data (Dalen 2005:69).

Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for råkodingen.

I NUD*IST kalles kodene for ”noder”. Programmet opplevde jeg som hensiktsmessig for å systematisere noder og undernoder. For å skrive ned tanker til enkelte episoder, skrev jeg kommentarer eller ”memos” med penn på utskriftene fra NUD*IST. Resultatkapittelet systematisert ut fra nodene og undernodene.

I analyseringsfasen opplevde jeg NUD*IST som hensiktsmessig, da det var lett å veksle mellom hele tekster, noder og undernoder. Å tolke den teoretiske bakgrunnen for uttalelsene ble ilagt stor vekt (se 7.3).

5.6 Etikk

Barn med autisme er en liten gruppe. Enkeltbarn vil lett kunne gjenkjennes. Under intervjuene ba jeg om at informantene måtte være seg dette bevisst og ikke trekke inn historier som kunne gjenkjennes om enkeltbarn. Dette ble også understreket av Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD) i svar på min søknad om å få gjennomføre prosjektet (Se vedlegg 1).

En annen ting jeg har måttet være oppmerksom på, er å ikke stigmatisere denne lille gruppen barn. Selv om barn med autisme har mange fellestrekk, har de også mange individuelle forskjeller. Noe av mitt fokus ligger i å forebygge utfordrende atferd,

men det er viktig å være klar over at slett ikke alle med en autismediagnose viser utfordrende atferd (Martinsen 1993).

Som forsker har man også etiske retningslinjer å forholde seg til i forhold til sine informanter (Dalen 2004, NESH 2006). Mine informanter fikk informasjon både skriftlig og muntlig om prosjektets hensikt. Og de ble bevisstgjort på at de når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet (se samtykkeerklæring, vedlegg 3). Etisk sett er jeg også oppmerksom på at jeg som forsker bør gi mine informanter tilbakemelding om funnene jeg har gjort. Barnehagene vil bli kontaktet når jeg er ferdig med oppgaven, for å gi dem innsikt i funnene mine (NESH 2006).

5.7 Relabilitet, validitet og generalisering

I det følgende vil begrepene reliabilitet, validitet og generalisering drøftes. Dette er viktige begreper for oppgavens kvalitet.

5.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er, om de kan etterprøves av andre (Dalen 2005, Kvale 2005). Jeg valgte ved noen anledninger å stille ledende spørsmål. Kan de ha påvirket reliabiliteten i prosjektet mitt? Kvale (2005) skriver at ledende spørsmål også kan styrke reliabiliteten. Informanten får et klart spørsmål og må ta stilling til det (se også validitet pkt 6.8.1).

Også i forhold til transkripsjoner kan man vurdere reliabilitet. I følge Kvale (2005) bør det da være sannsynlig at hvis en annen transkriberte intervjuene mine, og vi sammenlignet vedkommendes transkripsjoner med mine, så ville vedkommendes og mine transkripsjoner være så like som mulig. Ved å lytte til lydbåndene og gå igjennom transkripsjonene flere ganger, har jeg forsøkt å øke reliabiliteten.

Er reliabilitet viktig i en kvalitativ studie? For en kvalitativ forsker er det viktig å vise genuin interesse og å kunne være åpen for forandringer (Dalen 2005). Hvis for mye

fokus rettes mot rehabiliteten i en studie kan det også motvirke selvstendig tenkning og variasjon (Kvale 2005).

5.7.2 Validitet

Validitet kan defineres som ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale 2005). Validitet er viktig under hele forskningsprosessen.

I forberedelsesfasen var det viktig at jeg satte meg inn i relevant litteratur. Dette økte validiteten på spørsmålene mine. Jeg fikk i større grad undersøkt det jeg ville (Kvale 2005).

Gjennomføringsfasen: Under selve intervjuet var det viktig at informantene følte seg trygge slik at de kunne snakke fritt, noe som igjen kunne øke validiteten (Befring 2002). I undersøkelsen min hadde informantene selv sørget for rom i barnehagene hvor vi kunne sitte uforstyrret og snakke. Jeg opplevde tilretteleggingen som god. Under et par av intervjuene ble vi avbrutt av telefon. Informantene klarte likevel raskt å finne tråden igjen. Jeg opplevde intervjuene som så engasjerende at jeg tror jeg klarte å formidle en genuin interesse.

Maxwell(2005) beskriver fem faser i forhold til validitet. De fem fasene er *beskrivende validitet, tolkende validitet, teoretisk validitet, generalisering og evaluerings validitet*. Jeg vil nå beskrive og kommentere disse fasene. Generalisering blir beskrevet under et eget punkt.

Beskrivende validitet betyr at man i størst mulig grad får tak i det informanten faktisk sier og mener. Mp3 spilleren opplevde jeg som svært nyttig, da bruk av den også ga meg mulighet til å lytte på samtalen i etterkant. I tillegg til å lytte til ordene var det viktig for meg å observere kroppsspråk og stille utdypende spørsmål for å få tak i mening. Dette er en parallell til det Kvale (2005) kaller håndverksvaliditet. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål som var formulert på måter som jeg vurderte til ikke å være ledende. Likevel var det til tider viktig å stille oppfølgings-

spørsmål for å få bedre forståelse. Da jeg i etterkant hørte på båndet, hørte jeg at noen av disse spørsmålene kunne være ledende. Dette kan ha påvirket validiteten. Likevel har jeg inntrykk av at informantene var så bevisste i forhold til fagfeltet sitt at de i liten grad lot seg påvirke.

I analyse- og bearbeidingsfasen var det viktig å være bevisst på det som Maxwell (2005) kaller *interpretive validity* (*tolkende validitet*) og *theoretical validity* (*teoretisk validitet*).

Tolkende validitet går på at forskeren må forstå hva informanten virkelig mener. Som forsker tolket jeg både under intervjuet og da jeg hørte på opptaket i etterkant. Det hendte at jeg fikk en dypere forståelse gjennom å høre intervjuet på opptaket flere ganger. Som mange andre intervjuere har erfart, kommer det ofte interessant informasjon etter at man har skrudd av opptakeren. Det gjorde det også i min situasjon. Etter at opptakeren var skrudd av kunne også informantene snakke friere om barna sine, ut fra regler om personvern (se vedlegg 1). Når informantene fortalte anonymiserte historier fra hverdagen, opplevde jeg også et større engasjement. Jeg skrev ned aktuell informasjon straks jeg kom hjem. Denne skriftlige informasjonen kan ha noe lavere validitet enn det som jeg fanget opp på bånd.

Teoretisk validitet (Maxwell 2005) går på hvordan forskeren setter det som blir sagt, både deler og helhet, inn i en teoretisk sammenheng. Funnene mine gjenspeilte ulike pedagogiske retninger. Gjennom min hermeneutiske tilnærming fikk jeg dypere forståelse også i forhold til dette punktet ved å gå gjennom materialet flere ganger. Jeg ser i etterkant at det ville styrket min teoretiske validitet om jeg under intervjuene hadde stilt spørsmål om pedagogisk ståsted eller hvilket menneskesyn informantene selv mente at de har (se kapittel 7).

Sluttfasen: *Evalueringsvaliditet* viser til om man har evaluert funnene riktig. For eksempel hvis en informant forteller om et barn som var veldig aktivt, og jeg tolker det som en negativ atferd, vil det da være riktig tolkning? Gjennom at jeg stilte oppfølgingsspørsmål under intervjuene, og gjennom økt bevissthet mener jeg at

undersøkelsen min er preget av god evalueringsvaliditet. Men uansett hvor bevisst jeg har ønsket å være, så har jeg vært påvirket av min tolkning i øyeblikket og senere i prosessen. Jeg har min for-forståelse ut fra tidligere erfaringer, og min tolkning har blitt preget av den (Dalen 2004, Wormnæs 2005).

5.7.3 Generalisering

Generalisering omhandler om man i en tilsvarende studie ville finne tilsvarende funn (Kvale 2005). Min studie bærer preg av en postmoderne tilnærming hvor man ser at kunnskap har mangfold og at den er avhengig av kontekst. Selv om utvalget mitt er for lite til at man kan generalisere studiet, kan man ut fra en postmoderne tilnærming si at studiet gir forventninger og rettelser for hva andre forskere kan finne i lignende studier (ibid).

5.8 Egne kommentarer

Jeg ønsket å få mer kunnskap om hvordan spesialpedagoger i barnehager samhandler med barn med autisme for å bidra til en god kommunikasjonsutvikling hos barna. Utvalget mitt besto av 5 personer med stor kompetanse på feltet. De viste også et stort engasjement. To av informantene hadde forberedt seg til intervjuet ved å skrive ned notater på forhånd. Som forsker opplevde jeg intervjuene som veldig lærerike.

Å gjennomføre fokusintervju var spennende. Jeg erfarte at informantene utfylte hverandre, og det at de to vekslet på å snakke, ga større rom for refleksjoner og tenkepauser underveis. Det ga meg mye informasjon samtidig som det ble mindre transkribering enn det ville blitt ved to intervjuer.

I etterkant ser jeg at jeg, for å styrke validiteten på oppgaven min, burde stilt informantene spørsmål om deres eget pedagogiske ståsted (se 7.1).

6. Resultater av undersøkelsen

I dette kapitlet legges resultater fra undersøkelsen frem. Det refereres kort til sammenfall i undersøkelsen. Deretter deles kapitlet i kommunikasjonsopplæring og hvordan informantene mener miljøet rundt barnet bør tilrettelegges.

I det følgende er intervjuguiden brukt som utgangspunkt for inndeling i tema. Som nevnt intervjuet jeg til sammen fire informanter fra to spesialbarnehager og en informant som jobber med et barn med autisme i en vanlig barnehage. Jeg fikk stort sett sammenfallende svar når det gjelder hvordan utfordrende atferd kan oppleves i praksis, og om en god kommunikasjonsopplæring kan forebygge utfordrende atferd (se 6.1). Men når det gjelder synet på hvordan kommunikasjonsopplæringen bør foregå er det ikke samsvar i undersøkelsen. På den ene siden ser jeg at informantene fra de to spesialbarnehagene beskriver en tilnærming hvor de bruker alternativ kommunikasjon som tegn til tale, konkrete, bilder og pictogrammer i tillegg til tale fra første stund. Etter hvert vil man der skreddersy kommunikasjonsformen ut fra det man mener er barnets forutsetninger. Man er også opptatt av å tolke alle de små signalene barna sender ut som kommunikasjon. I dette kapitlet, før jeg går inn på tokning, kaller jeg denne tilnærmingen til kommunikasjon en *bred tilnærming* (Duvold og Sponheim 2002). Informanten som jobber i en vanlig barnehage, forteller selv at hun bruker en atferdsanalytisk tilnærming hvor talespråket har hovedprioritet, og hvor alternativ kommunikasjon vil bli prioritert først når man opplever at man ikke når frem med tale. Jeg kunne kalt denne tilnærmingen til kommunikasjon for en smal tilnærming (ibid), men ettersom informanten selv beskriver tilnærmingen som en atferdsanalytisk tilnærming, kaller jeg den for *en atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale*.

I det følgende nevnes enkelte eksempler fra informantenes praksis, hvor noen av eksemplene har hendt for mange år tilbake. Eksemplene er anonymiserte og omskrevet uten at det har noen betydning for innholdet. Verken alder eller kjønn lar seg spesifisere.

6.1 Sammenfall i undersøkelsen:

Undersøkelsen viser enighet om at kommunikasjon er en av de største utfordringene for barn med autisme (se 3.1 og 3.2). Det pekes også på at dette henger tett sammen med sosial samhandling, og at en forutsetning for læring av kommunikasjon er at den må foregå i et forutsigbart miljø. I det følgende beskrives hvordan informanter fra ulike tilnærminger gir forholdsvis like eksempler på hvordan utfordrende atferd kan oppleves i praksis. Alle informantene har opplevd at en god kommunikasjonsopplæring kan forebygge eller redusere utfordrende atferd.

6.1.1 Utfordrende atferd

De er jo ikke slemme disse barna, det er det som er utgangspunktet.

For å fremheve hvordan utfordrende atferd kan oppleves i praksis, forteller informantene eksempler. Det kan være barn som skriker og hylar, barn som skader andre ved for eksempel spytting, kloring og lugging, og det kan være barn som skader seg selv. Veldig høyt aktivitetsnivå kan oppleves som utfordrende, som for eksempel at et barn klatrer rundt i gardiner og på hyller når det er forventet at det skal sitte rolig. Noen av informantene opplever selvstimulering som utfordrende, som for eksempel at et barn sitter og vifter med hånden foran øynene. En informant forteller om et barn som kunne skade andre barn, derfor ble de voksne på avdelingen redde for å være alene med barnet og barnegruppa.

6.1.2 Kan en god kommunikasjonsopplæring forebygge utfordrende atferd?

To av informantene har konkrete eksempler på barn som var veldig aktive, og hvor dette ga barnas familier store utfordringer i hverdagen. Etter at barna kom i en barnehage hvor man jobbet med å gi barna gode, tilrettelagt tilbud i forutsigbare omgivelser, fikk disse barna hjelp til å finne ro og til å klare å kommunisere med omgivelsene på en mer akseptabel måte. Som en følge av det, ble både den utfordrende atferden og barnets aktivitetsnivå redusert. Den positive utviklingen har

også påvirket hele familiesituasjonen ved at foreldrene har fått mer overskudd i hverdagen.

6.2 Kommunikasjonsopplæring

Men vi vet at det å selv kunne bestemme, si noe om hva man vil, det gjør jo at ting fungerer bedre.

6.2.1 En bred kommunikasjonsstilnærming

I denne delen beskrives funnene ut fra det jeg kaller en bred tilnærming.

Utfordrende atferd

Flere informanter understreker at hva man legger i utfordrende atferd er relativt og har å gjøre med hva man selv opplever som utfordrende. Noen mener at en viktig grense går ved når man ikke når frem i samhandling med barnet. En informant sier at ”*dette handler om hva barnet gjør med oss*”. Ved å gå nærmere inn på dette, resonnerer hun seg frem til at hun selv kan oppleve barn som har et veldig spesielt forhold til mat, som utfordrende. Hun har blant annet hatt et barn som bare spiste rød mat. Man blir veldig opptatt av hva og om dette barnet spiser, forteller hun.

Flere informanter ser utfordrende atferd i forhold til barnet og samspillet med omgivelsene. Det kan ha sammenheng med at barnet har et lite repertoar i forhold til måten det sier fra på. Den utfordrende atferden kan derfor sees på som en form for kommunikasjon. Årsaken kan også ligge i at man som voksen er uklar i sin kommunikasjon, slik at barnet får problemer med å forstå hva man mener. Det kan også være at barnet ønsker å formidle at ”nå kommer du for nær meg”, eller at ”nå gjør du noe jeg ikke liker”.

Forutsigbarhet

Informantene understreker at i arbeid med barn med autisme må man starte med å hjelpe barna til å få struktur og forutsigbarhet i hverdagen. Det kan ta lang tid før

barna forstår de rutinene som er i barnehagen. En informant forteller at det kan ta opp til et halvt år før man kan begynne å jobbe med andre ting. *”Når hun ikke hadde den oversikten, så hadde hun ikke roen, og da var det ikke noe som gikk inn i form av læring”*.

At spesielle ting foregår på bestemte steder gir også struktur og forutsigbarhet for barna. Dette fremheves i begge spesialbarnehagene. *”Nå skjønner han når det er samlingsstund, og da går han og henter stolen sin”*.

Det å gjøre ting på en bestemt måte hver gang, kan hjelpe barnet til å finne forutsigbarhet. En informant forteller at hun bruker spesielle handlingsrekkefølger (at man gjør ting i samme rekkefølge hver gang), for eksempel når barnet skal sette seg ved bordet.

Det fremheves også at det er viktig at man etter hvert som barnet blir tryggere, kan hjelpe barnet til å takle forandringer slik at ikke barnet blir ”slave av rutinene”.

Kartlegging

Når nye barn skal kartlegges, forteller informantene at de først tar utgangspunkt i den informasjonen de har fra før barnet begynte i barnehagen. Noen har journaler og rapporter fra utredninger ved et habiliteringssenter. Det trekkes også frem som viktig å sette seg inn i hva en eventuell annen barnehage har funnet er gunstig for dette barnet, at man leser de rapportene og de individuelle opplæringsplanene (IOP’ene) som finnes derfra.

For å danne seg et eget bilde av barnet, og for å kartlegge barnets utvikling, brukes tester som PEP-r², Reynell³ og ”Liv Vedlers observasjonssirkel for lek”⁴. Man bruker også observasjoner av hvordan barnet fungerer i hverdagen. Bruk av video kan være

² PEP-r (psykoeducational profile) er en test som brukes på for å utrede barnets kognitive evner.

³ Reynell er en test som undersøker språkforståelse og ekspressivt språk.

⁴ Observasjon av lek og kommunikasjon i de første utviklingsår, Pedagogisk psykologisk forlag.

en fin metode for å observere barnet i samspill med en voksen. Da kan man gå tilbake og observere for eksempel hvordan barnet bruker blikket når man er ved dagtavlen.

”Det kan være ganske klargjørende med sånne snutter”.

Alle informantene legger vekt på det sterke fokuset man må rette mot hvert enkelt barn for å bli kjent med det og finne ut hvordan akkurat dette barnet lærer, hva som er barnets personlighet. Det innebærer at man legger opp strukturer og opplæringsmetoder ut fra enkeltbarns behov.

..prøve å finne ut hva barnet forstår av situasjonen. Er det bevegelsene mine barnet tolker, er det det at melkeglasset står på bordet, er det bilder eller tale? Og hva er det som forvirrer?

En informant forteller at ut fra kartleggingen vurderer man om dette spesielle barnet vil ha utbytte av tegn eller pictogrammer som sin måte å kommunisere på. Et barn ble vurdert til å ha utbytte av å bruke bilder, og de tenkte at for henne ville det bli for mye å bruke tegn også. *”Men hun kom selv og ville bli håndledet på tegn. Hun viste oss veien”.*

Dagtavler

Visuelle strukturer, som for eksempel dagtavler, er ifølge informantene også gunstige for de fleste barn med autisme. På dagtavler struktureres dagen ved hjelp av bilder, pictogrammer eller konkreter som forteller om aktiviteter og aktivitetenes rekkefølge. Dagtavler brukes i begge spesialbarnehagene. En informant forklarer hvorfor det er gunstig å gi visuell informasjon: *”Mange barn med autisme er nesten funksjonelt døve, men de er ofte veldig sterke visuelt.”*

En informant forteller hvordan man kan hjelpe barna til å forstå bruk av dagtavle. Man begynner ofte med konkreter, for eksempel at en kopp kan symbolisere drikke, eller at en spade symboliserer utelek. Hvis man opplever at barnet har billedforståelse, hender det at man innfører bilder med en gang. Så starter man med håndledning og man bruker veldig faste aktiviteter som gjentar seg hver dag. Eksempler på det er spising, gå på do, samling, gym osv. Man begynner med å vise

barnet et konkret objekt eller bilde på tavla. En informant forteller at hun så vil ta med seg objektet/ bildet og håndlede barnet til der aktiviteten skal være, henge opp symbolet der, gjennomføre aktiviteten, gå tilbake til dagtavla og putte symbolet i ”ferdigkurven”. En annen informant har en litt annen metode. Hun lar symbolet henge på tavla mens hun går et sted og gjennomfører aktiviteten. For å hjelpe barna til å forstå bilder kan man ha en overgangsfase, hvor man i en periode bruker både konkrete objekter og bilder.

Det hender også at barna, etter å ha brukt dagtavla en stund, kan plukke ned symobler fra tavla og fortelle selv hva de vil gjøre. De lærer seg å kommunisere gjennom bildene. Disse initiativene til kommunikasjon mener en informant at det er viktig å ta vare på, spesielt i begynnelsen, for å oppmuntre barnet til å kommunisere. Senere kan man lære barna at nå passer det ikke at du endrer på dagtavla.

TEACCH-inspirert tilnærming

Flere informanter forteller at de henter inspirasjon fra TEACCH⁵ for å hjelpe barna med å få forutsigbarhet i hverdagen. Eksempler på dette er at alle barna har sin egen farge. Det barnet som har rød som sin farge, har rødt merke på plassen sin i gangen, rød brikke ved bordet, rødt merke på stolen barnet spiser på og rødt merke på den stolen barnet bruker i samlingsstunden. Noen barn har også sin farge rundt bildene på dagtavla.

Informantene forteller at noen av barna mener man lærer best i enetimer (hvor de jobber en til en uten andre barn). Treningen i enetimene foregår en forholdsvis kort periode per dag. Da brukes kurver med barnets farge på, for å strukturere aktivitetene. Hver enkelt kurv inneholder en aktivitet som for eksempel et puslespill, figurer til

⁵ TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). TEACCH metodikken er utviklet for å ivareta barn med autisms styrker og særtrekk, som at de er visuelt sterke og at de liker struktur. Ved å gi god struktur i hverdagen hjelper det barnet til å finne forutsigbarhet og redusere stress. Hensikten er å hjelpe barnet til å lære, og til å arbeide selvstendig. Man er også bevisst på generalisering av ferdigheter (Scopler og Mesibov 1995, Jordan 2005).

språktrening, et instrument eller lydlotto (hvor barnet hører en lyd på en kassett og skal gjenkjenne bildet som hører til den lyden). En stor og en liten bamse kan brukes til å lære barnet begrepene stor og liten. Kurvenes innhold velges ut fra barnets forutsetning og hva man mener barnet kan ha nytte av. Noen barn kan ha ti kurver, andre barn kan ha en. Det jobbes strukturert med en og en aktivitet til den er ferdig. Så tar man neste oppgave i neste kurv. Informantene opplever at strukturen i TECCH hjelper barnet til å finne ro og forutsigbarhet, en god forutsetning for læring for barn med autisme.

Hjelp barnet til å lære kommunikative strategier

Mange av barna tar sjelden initiativ til kommunikasjon. Derfor blir det veldig viktig at de får et svar når de tar et initiativ, mener en informant. ”Jeg gjør noe, jeg blir hørt”. For å hjelpe barna til å ta initiativ, er det viktig at de voksne er lydhøre overfor barnets signaler.

Det kan være et barn som sier at det har lyst til å leke med en leke. Og tegnet på det er at det står og gjør sånn (pirker med fingeren på en leke). Men hadde du ikke sett det tegnet, så hadde du ikke greid å forsterke det opp. Og det kan også hende at egentlig så synes ikke barnet at den leken var noe særlig. Men likevel så får det en respons på at det gjør sånn. Så kanskje det er noe barnet vil ha etter hvert, og så greier de å formidle det til den voksne. Du skal se disse små tingene. For kommunikasjonen hos disse ungene er så skjør. Så du må nesten ha et øye på hver finger for å sjekke hva som foregår.

Negative måter å kommunisere på kan endres til positive måter hvis man er bevisst, observerer hva man tror barnet vil, og så hjelper barnet til å formidle det på en god måte. En informant trekker frem et eksempel på en gutt som sitter og spiser mat. Så begynner han å kaste. Kaste er i følge informanten en strategi som mange barn med autisme bruker for å fortelle at de er ferdige med en aktivitet. Gir man oppmerksomhet på kastingen, kan det oppfattes som at det er greit å kaste. Og hvis barnet får gå fra bordet ved å kaste, vil det lett tolke det som at når jeg kaster da får jeg gå fra bordet. I stedet blir det viktig å speile akseptable måter å formidle at jeg er ferdig på, for eksempel det at barnet drar i smekka, skyver stolen fra bordet eller viser

andre mer positive måter å kommunisere på. Da kan man benytte sjansen og hjelpe barnet til å utføre et ferdig tegn eller vise et ferdig bilde.

Man må også kunne sette seg inn i barnets situasjon. En informant forteller at hun har erfaring med et barn som reagerte sterkt på lukt eller sterke lyder. At barnet da ble urolig, var en måte å si fra på. Informanten var opptatt av å hjelpe barnet til å uttrykke seg: "Å, det lukter vondt!" eller "Grusomt redd jeg nå!" (*supplert med tegn til tale*). "For det er sterke opplevelser for barnet".

Samspill og lek

En god måte å nå inn til barnet på, kan være å ta utgangspunkt i det barnet er opptatt av. Det kan være å dele gleder med barnet, gjøre det samme som barnet ved å imitere barnets lyder, og å imitere barnets bevegelser. Man kan også få barnet til å imitere den voksne, skape forventinger og pauser, og hjelpe barnet til å spille ballen tilbake.

Jeg mener at alle barn med autisme har behov for kontakt, men kontakten må tilpasses. De forstår kontakten mye dårligere enn andre barn, og da må de ha hjelp til å gjennomføre dette med kontakt. At man liksom viser barnet at du er fin som du er. Men jeg vil gjerne vise deg noe.

En informant forteller at mange er opptatt av blikkontakt når de skal jobbe med barn med autisme, men selv er hun ikke lenger så opptatt av det. Hvis barnet likevel får med seg hva du formidler til det, så synes hun at barnet må få bestemme om det vil se på øynene dine eller ikke. Det har med etikk og respekt for barnet å gjøre, mener hun.

For å trene på hvordan man forholder seg i et samspill, kan det være viktig å trene på turtaking, "nå er det min tur" og "nå er det din tur". Det kan gjøres blant annet gjennom lek og spill.

Det fortelles at det er et veldig spenn på hvor gode barn med autisme er til å leke. Men mange barn har utbytte av å få hjelp til å lære å leke eller utvide lekerepertoaret sitt. "Hva gjør jeg med denne leken jeg har funnet?". Noen har behov for å lære for eksempel at man kan gjøre noe annet enn å gå rundt å bære på den. "Her har vi en trykkeleke, da trykker vi på den. "

Man kan også lære barna det en informant kaller ”mekanisk rollelek”. *”Så mater han dukken og så mater jeg dukken”*. Informantene forteller at barn med autisme kan lære ulike roller i lek, men de kommer ikke videre. Det blir ofte den samme lekesequensen som gjentar seg hver gang. De leker heller ikke fantasilek som at *”denne konglen er en bil”*.

Lære å imitere

En informant forteller at for henne starter en god kommunikasjonsopplæring med imitasjon. Dette er noe hun har blitt mer og mer opptatt av etter mye arbeid med barn med autisme. Hvis man ikke forstår imitasjon, da forstår man heller ikke samspill og kommunikasjon, mener hun. Og da kan man heller ikke lære seg ordlyd.

Å lære imitasjon kan starte med at man får barnet til å imitere grovmotoriske øvelser. Deretter går man på mer finmotoriske øvelser, som for eksempel å putte klosser i en boks. Så vil noen barn kunne imitere lyder, som kan danne utgangspunkt for tale.

Alternativ kommunikasjon

Hva slags alternativ kommunikasjon som brukes, er avhengig av barnets behov, men ofte brukes både tegn til tale og pictogrammer, bilder og/eller symboler i tillegg til tale. En informant presiserer at hun mener det er veldig feil å frarøve barnet for eksempel bruk av tegn til tale, hvis det kan gi støtte til barnet i hverdagen. *”Jeg synes det er litt luksus å velge bort noe. Vi må kjøre på med det vi har, og så se hva som fungerer etter hvert”*.

Det som er viktig er at barna knekker koden for kommunikasjon. Da kommer også tegnene og lydene. *”Den dagen hun skjønnte at hun kunne påvirke, eksploderte kommunikasjonen hennes”*. Informantene forteller at det er ulikt hvilken måte barnet ”knekker koden” på, om det er gjennom tegn til tale, bilder eller språk. Når barnet har ”knekkt koden” og forstår at det kan påvirke gjennom å kommunisere, vil en god del selv gå over fra tegn til tale til talespråk etter hvert.

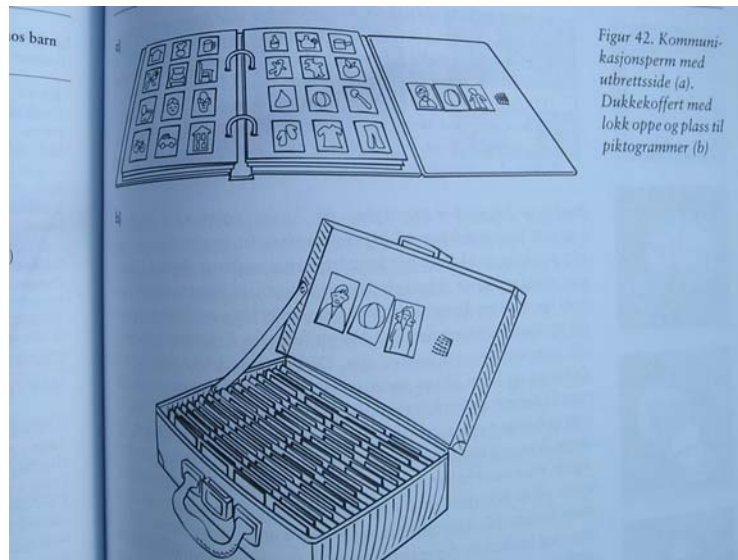
Informantene erfarer at det er godt for de fleste barn med autisme å få visuell informasjon. Det kan hjelpe barnet til å sikre felles forståelse i samhandling med andre. Dette gjelder også barn med autisme som fungerer godt og som har et verbalt språk. Et eksempel på dette ble fortalt i den ene barnehagen (se også pkt 2.2.9)

Et barn var lite glad i å bruke parkdress. Det var pent vær den dagen, men likevel var barnet engstelig: "Parkdress? Parkdress?". De voksne svarte at nei, vi skal ikke ha parkdress i dag. Men barnet virket usikkert. "Parkdress?". Da var det en voksen som hentet symbolet for parkdress, la et kryss over (som er symbolet for "nei"), og viste det til barnet. Det svaret ble godtatt, og det kom ingen flere spørsmål om parkdress.

Kommunikasjonsperm / kommunikasjonstavle

I en av spesialbarnehagene får hvert barn en egen kommunikasjonsperm med deres ordforråd i, i form av bilder av gjenstander og pictogrammer samt "ja", "nei" og "vent" symboler. Informantene forteller at de i denne barnehagen har gjennomført et prosjekt sammen med psykologiprofessor Michael Tetzchner fra Universitetet i Oslo. Man ville vise at selv om barn ikke utvikler tale så kan de, gjennom bruk av alternativ kommunikasjon som bruk av bilder, lære å bruke flerordssetninger. I undersøkelsen brukte de et case-design. Et barn, "Mari", lærte i løpet av prosjektet å kommunisere gjennom et ordforråd på 80 bilder, en signifikant økning. Etter hvert som barnets ordforråd økte, innførte man en koffert til å ha bildene i. (Tetzchner m.fl. 2004).

I dag bruker man i denne barnehagen kommunikasjonspermer hvor hvert enkeltbarn har sitt ordforråd. Gjennom disse hjelpemidlene er det ikke uvanlig med flerordsytringer, forteller informantene. Et eksempel på hva man erfarer at barn med autisme kan si gjennom kommunikasjonspermen og en utbrettside til å sette setningen sin på, er: "Per spiser brød med smør og drikker melk".



Eksempel på kommunikasjonsperm og koffert
(Tetzchner og Martinsen 2002: 253)

Informantene beskriver at innlæringen av bildene skjer primært i daglige situasjoner. For å få for eksempel brunost på brødiskiva, blir barnet oppmuntret til å gi et bilde eller symbol av ”brunost” til en voksen.

I den andre spesialbarnehagen ble også kommunikasjon gjennom bilder brukt som en form for alternativ kommunikasjon. Men mitt inntrykk er at metodikken deres er mer varierende og skreddersydd til hvert enkelt barn. Det ble fortalt om et barn som brukte en tavle med symboler til å kommunisere med. For dette barnet var det, på det stadiet han var på da, hensiktsmessig å ha oversikten over symbolene på en tavle. Hvis han skulle lete blant for mange symboler, som i en bok, hendte det at han glemte hva han skulle.

Informanten beskriver hvordan hun lærte barnet til å kommunisere med symbolene på tavlen. Først la hun to attraktive leker på bordet. For å få en leke måtte barnet legge symbolet (bildet) i en ramme. Svaret var at hun fikk den leken hun hadde bedt om. Når barnet mestret det, måtte symbolet legges i hånden til en voksen. Andre barn trenger håndledning for å komme i gang og forstå kommunikasjonen gjennom bildene, og da er det en stor fordel om man har mulighet til å være to. Da kan barnet ha en som hjelper med håndledning, og en som barnet skal kommunisere med.

Informanten forteller at ofte er det ikke det å forstå et bilde som er problemet, det er det å forstå kommunikasjonen, at man må vise bildet til noen, som er utfordringen.

Språkets dimensjoner

Det fortelles av en informant at en stor utfordring for barn med autisme ligger i å forstå at språket har flere dimensjoner: *Form, innhold og bruk*. Noen har for eksempel veldig mye form, de kan snakke godt og plukker opp ord, men de vet ikke hvordan de skal bruke ordene. De kan sitte ved bordet og si ”melk, melk”, men så forstår de ikke at de må henvende seg til en voksen for å få det. Eller de har kanskje lyst på sjokolade og så går de bort og ser på skapdøren og tenker kanskje at hvis jeg står her lenge nok så kommer vel sjokoladen. (Innhold går på å forstå hva som legges i ordene, min kommentar).

Å ta valg

Informantene opplever at man kan hjelpe de fleste barn med autisme til å ta valg. Det kan for eksempel gjøres gjennom bruk av bilder. Det fortelles at man kan hjelpe barna til å bruke kommunikasjonspermen og kommunikasjonsplaten. ”Marte (jeg) potetgull”. Da kan den vokse svare med tegn, tale og symboler ”ja”, ”nei” eller ”vent”.

Men noen barn har et forståelseshandikap, sier en informant. De må ofte hjelpes ganske mye med å ta valg, spesielt i begynnelsen. Og for noen barn kan det være vanskelig å holde på det valget de har tatt. Da kan det være greit å trene på det å holde ut over tid, eller å utvide barnets handlingsrepertoar med en bestemt leke.

6.2.2 En atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale:

Informanten som jobber i vanlig barnehage, forteller selv at hun bruker en atferdsanalytisk tilnærming hvor man legger hovedvekten på å lære barn med autisme å bruke tale. Alternativ kommunikasjon blir ikke prioritert i første omgang.

Atferdsanalyse er en induktiv metode, forteller informanten, og det betyr at større atferdskjeder brytes ned til mindre enheter. Dette gjelder også i kommunikasjonsopplæringen. Man tar for seg en og en del. Det legges vekt på intensiv trening en til en. Informanten har erfaring fra den private klinikken TIPO (se 5.1), og arbeidet hennes er også preget av TIPO's metodikk.

Utfordrende atferd

Det handler jo om muligheten til å påvirke verden! Det å dytte et annet barn, det var jo bare hennes måte å si "hallo, her er jeg" på!

Informanten svarer på hva hun legger i utfordrende atferd ved å fokusere på barnets atferd. *"Det som er unormalt i gitte situasjoner". "Dermed blir det den atferden man gjerne vil ha bort"*. Hun mener også at det kan være forskjellige grader av utfordrende atferd, hvor utagering og selvskading er de mest alvorlige.

Forutsigbarhet

Informanten starter med at barna har opp til 30 enetimer i uken. Hensikten er å *"strippe miljøet og ta barnet bort fra en kaotisk verden"*.

Spesialpedagogen fra TIPO brukte ikke dagtavle med det barnet hun jobbet med nå, da hun mente at barnet ikke hadde behov for det. Men hun hadde brukt det med andre barn med autisme. Med barn som bruker en dagtavle, avtaler man på forhånd hvilke bilder som skal henge på tavla, det vil si at barnet på forhånd er med og bestemmer handlingsrekkefølgen. Men når bildene er hengt opp, bør man ikke forandre noe, mener hun.

Kartlegging

I en atferdsanalytisk metode er kartleggingen omfattende og nøyaktig. For å gi barnet et individuelt tilpasset program, er det viktig å vite akkurat hva barnet kan. Før informanten starter trening med et barn, vil hun kartlegge alle barnets områder. Det er gunstig å ta en kartleggingstest, som for eksempel Pep-r. Også under trening kartlegges barnets utvikling kontinuerlig. Det er viktig å notere for eksempel om

barnet klarte å si en lyd på første forsøk, og hvilke lyder barnet har problemer med. Kartleggingen kan vise om barnet har evne til å generalisere. Kanskje var det vanskelig for barnet å lære en farge første gangen det ble introdusert, mens neste farge gikk lettere. Da kan det tyde på at barnet har evne til å generalisere. Ut fra kartleggingsdataene skrives en detaljert treningsliste for en uke av gangen. Man registrerer hva barnet kan, og trener på det barnet ikke mestrer. Det er viktig å også gjøre en ”forsterkningskartlegging”, for å registrere hva man bør bruke som belønning.

Lære grunnleggende ferdigheter

Videre er det viktig for den voksne å få kontroll, og å lære barnet å lære. Man jobber med å få blikk-kontakt, etablere ro og oppmerksomhet og å etablere grunnleggende ferdigheter. Blikk-kontakt kan læres ved at pedagogen fører en gjenstand opp til øynene sine, når barnet ser på øynene hennes får det en belønning. Så jobber man med grunnleggende ferdigheter. De læres inn ved at pedagogen gir en instruks, barnet responderer og så kommer en konsekvens. Er barnets respons riktig så belønnes den. Er den feil så ignoreres svaret. Barnet får en ny mulighet til å korrigere svaret. Informanten forteller at noen bruker aversiver (straffeprosedyrer) i en atferdsanalytisk metodikk, men selv synes hun ikke det er etisk riktig å gjøre det.

Oppmerksomhet kan forsterke barnets atferd, forteller informanten. Hvis barnet får negativ oppmerksomhet på for eksempel utfordrende atferd, kan den negative atferden øke i frekvens. Kanskje det er voksenkontakten som er målet til barnet. Det er viktig å vite hvorfor barnet gjør som det gjør, og hva som er foranledningen. På den måten kan man vite hvordan man kan få det bort.

Imitasjon

Det første man gjør når man skal starte språktrening er å finne ut om barnet kan produsere lyder. Hvis barnet produserer lyder er det sannsynlig at det kan lære å bruke tale. Man starter med imitasjon. Læring av imitasjon kan starte med å lære barnet å imitere grovmotoriske bevegelser, som for eksempel å løfte armene opp. Fra

motorisk imitasjon går man over til verbal imitasjon. Slik kan man lære barnet å lære. Hennes erfaring tilsier at mange barn da etter hvert også vil lære å imitere tale fra andre barn.

Talespråk hovedprioritet

Jeg er veldig opptatt av at det meste skal være prøvd før man kommer "dragende" med pictogrammer og den slags. For det er jo et ekstra stimuli eller hjelpemiddel, og hvorfor bruke det hvis man ikke trenger det?

Talespråket er så viktig, så det må ha hovedprioritet, mener informanten. Andre ting vil hun prøve "langt bak", når hun ser at det ikke nytter med talespråket. Et alternativ da er PECS⁶.

Informanten er kritisk til det hun kaller å "shoppe", å bruke litt PECS og litt TEACCH og lage "sin egen greie". Grunnen til at hun er kritisk til det, er at det da er mindre sannsynlig at man bruker det "riktig", og at det vil svekke dataene som kan vise hva som fungerer.

Innlæring av talespråk

Når barnet kan imitere, jobbes det med å lære enkeltlyder som A-lyden, B-lyden osv. For noen barn er det nok å gi sosiale forsterkere, som å få ros eller å kile, for å forsterke opp når barnet sier riktig lyd. For andre kan det å selvstimulere med en leke være en belønning. Etter at barnet har lært enkeltlyder, jobber man med å lære inn konsonant-vokal imitasjon ("BA", "BE" osv), og deretter vokal-konsonant imitasjon ("AB"). De første ordene er veldig ofte "mamma", "pappa", "hei", "ha det", "mat", "få" osv. Og det er viktig å lære ord som barnet kan bruke for å oppnå noe, sånn at barnet har mulighet til å påvirke verden. Når barnet har lært å mestre noe i enetimen, overføres det barnet har lært til avdelingen i barnehagen og til hjemmet.

⁶ Picture Exchange Communication System, et system som er utviklet for å lære barn å kommunisere gjennom bilder (Løvaas 2003)

Neste skritt blir å trene på setninger som for eksempel ”mamma, få den” eller ”kan jeg få bilen”.

Det jobbes parallelt med repressivt språk og ekspressivt språk. Informanten forteller hvordan hun jobber strukturert i enetimer med repressivt språk. Man trener blant annet på å lære barnet å følge instruksjoner som å skille ut funksjoner som verb ”pek på den som løper”, og beskrivende funksjoner som ”se på den blå bilen” osv. Når barnet mestrer dette, trekkes treningen av disse ferdighetene ut på avdelingen og hjem.

Ekspressivt språk kan læres blant annet gjennom å arrangere treningssituasjoner som gjennom ”insidental training”. For eksempel kan informanten sette en leke hun vet barnet liker, høyt oppe på en hylle. For å få leke med den er barnet nødt til å henvende seg til henne og spørre om å få leken. Og hun kan gi barnet oppgaver som å gå inn på kontoret og be styreren om å få en penn.

I enetimene jobbes det også med å utføre andre oppgaver som å sortere, matche og huske (Kims lek). I pausene får barnet selv velge hva det vil leke med. Det er gunstig å ha med andre barn i treningen. De kan blant annet fungere som modeller.

Informanten forteller om barn med stor fremgang, blant annet et barn som fra å bare bruke to ord, i løpet av et halvt år lærte å mestre språket godt. Dette barnet mestret etter hvert enkeltområder som navn på dyr, bedre enn andre barn på tilsvarende alder i samme barnehage.

Samspill og lek

Som nevnt legger informanten vekt på å lære barnet grunnleggende ferdigheter som blikkontakt, ro- og oppmerksomhetsferdigheter. Disse ferdighetene er viktige også i forhold til samspill og kommunikasjon. For å lære barnet lek jobber informanten strukturert. Når barnet mestrer ferdigheter, legger hun vekt på at barnet skal få ta dem i bruk på avdelingen. Et sted hun jobbet var barna i barnehagen veldig opptatt av å leke med legobiler. Men barnet med autisme mestret ikke å bygge legobilene. Da ble

det viktig å trene på bygging av lego i enetimene, for så å kunne bygge med de andre på avdelingen. Slik trening foregår ved at barnet lærer å bygge gjennom imitasjon.

Barn med autisme kan læres å ta roller i rollelek. Det kan gjøres ved at man i enetimene jobber med å lære barnet at *"nå leker vi at du er et spøkelse"* eller *"nå leker vi at du er en gammel dame"*. Leker som gjemsel, kan også barn med autisme lære. Informanten opplever at barn med autisme gjennom intensiv trening får god progresjon i leken. Likevel er det med gjensidighet i samspillet, vanskelig for barn med autisme. De vil helst gjøre ting på sine premisser, er hennes erfaring.

I størst mulig grad jobber informanten for at barn med autisme skal få være med på det samme som andre barn i barnehagen. For at barna skal fungere best mulig i hverdagen, trener informanten på at de skal lære å ta imot felles beskjeder. Barn med autisme kan også hjelpes til å utføre oppgaver som "kjøkkentjeneste" på en grei måte.

Å ta valg

Informanten mener at de fleste barn med autisme kan lære seg å ta valg. I enetimene jobber hun med barna i tre minutter, og så er det pause i et minutt. Da kan barnet velge hva det vil holde på med. Som regel klarer barna det fint. Og ved å hjelpe barnet til å utvikle sitt lekerepertoar, kan barnet også få utbytte av flere leker. Likevel blir det for mange barn med autisme gjerne de samme lekene de velger gang på gang.

En annen måte barna kan læres opp til å ta valg på, er som nevnt, at de som har en dagtavle kan være med å velge symboler og rekkefølgen på dem, før de henges opp.

6.3 Miljøet rundt barnet

Informantene i undersøkelsen så alle viktigheten av å jobbe så likt som mulig på flere arenaer. For eksempel er det gunstig for barnet om det jobbes med de samme tingene hjemme og i barnehagen. Likevel gir informantene ulike svar på hvordan og i hvor stor grad dette bør eller kan gjennomføres.

Også her deles funnene i en *bred kommunikasjonstilnærming* og en *atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale*.

6.3.1 Miljøet sett ut fra en bred kommunikasjonstilnærming

Voksenrollen

For å møte barn med autisme sine behov for en klar og tydelig kommunikasjon, er det viktig at den voksne bruker ord, tegn og kroppsspråk bevisst. For eksempel bør det den voksne sier verbalt, gjenspeiles i kroppsspråket. Hvis man skal sette en grense for barnet og være bestemt, må man ikke ha et smil rundt munnen. Det kan gjøre barnet mer forvirret. Hvis man skal bemerke at barnet gjør noe bra, må den voksne være tydelige i tilbakemeldingene.

Yes, kjempefint, nå har vi det bra, tenk at du er så god gutt da! Oj, se han rydder stolen sin da- Oh, det var gutten sin! (forsterket med tegn til tale og ansiktsuttrykk)

”Noe av det viktigste vi gjør er å tilpasse vår kommunikasjon til barnet”. Hvis man ser at ting ikke fungerer, må man tenke over om det var noe med ens egen kommunikasjon som ikke ”gikk inn”. Det er også viktig å gi barnet god tid til å reagere.

Hva man sier verbalt må være tydelig. Ofte må man starte med å fange barnets oppmerksomhet, man må bruke få ord, ta pauser og snakke konkret her og nå. Man kan godt skille mellom ”nå skal jeg gi deg en beskjed”, hvor den voksne må være bevisst på å bruke korte setninger og konkret tale, og ”nå prater vi sammen om hva som helst”, for det er også viktig å trene på henvendelse og kontakt.

Man må være bevisst i forhold til valg av ord, for barn med autisme forstår bokstavlig. En informant trekker frem et eksempel med et barn som syntes det ble skummelt når personalet snakket om ”roser i kinnene”.

Andre misforståelser som kan oppstå i kommunikasjon, kan illustreres ved følgende eksempel: Et barn står med koppen i hånda og har tenkt å kaste. Da har man lett for å

si *"Nei, ikke kast!"* Får det første er det mange barn som har negative opplevelser i forbindelse med ordet "nei". Og så får ofte barnet ikke med seg alt, det hører bare det siste ordet "kast". Barnet trenger ikke å få vite hva det ikke skal gjøre, det må få høre hva det skal gjøre. *"Sett koppen på bordet!"*.

Den voksnes kommunikasjon kan gjøres tydeligere ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. For det er slik at for noen barn kan tale oppleves bare som flyt av lyder. Da kan talen understrekes med tegn. Når man bruker tegn til tale blir man nødt til å snakke roligere, og man blir mer bevisst på å ikke bruke for mange ord, fremheves det. Det fortelles også at mange barn med autisme har lettere for å forstå og akseptere bilder, enn for eksempel om samme beskjed blir gitt via tale og tegn til tale.

Den voksne må være tilstede sammen med barnet, og hun kan gi barnet selvinnsikt ved å gjenspeile og anerkjenne barnets følelser. *"Jeg skjønner at du er sint!"*

Det er også viktig at den voksne tenker over hvordan dagen til barnet tilrettelegges, slik at det er en balanse mellom fritid og aktivitet. Barn med autisme trenger fritid, samtidig som de trenger rammer rundt seg.

Spesialbarnehage eller vanlig barnehage

En informant mener at barn med autisme absolutt har det best i en spesialbarnehage. Hun begrunner det med at barna med autisme sjelden lærer av andre barn.

Når barna har samlingsstund ser vi med en gang hvem som har autisme. Det har for eksempel hendt at et barn som ikke har autisme har slengt seg ned på gulvet fordi han ikke ville sitte. Og barnet ved siden av gjør gjerne akkurat det samme. Men barna med autisme, de sitter jo bare der. De imiterer ikke andre barn. Hadde barna med autisme slengt seg ned på gulvet, da hadde jeg jo blitt kjempeglad, for da hadde jeg skjønt at de kunne imitere.

Hun mener at når barna ikke imiterer andre barn, da har de ikke interesse av andre barn. Og dermed trenger de i større grad voksne som kan være forbilder for dem.

De andre informantene som jobber i spesialbarnehager mener også at barn med autisme har utbytte av å være i en spesialbarnehage. Men de mener at det viktigste er at miljøet rundt barnet, uansett om det er spesialbarnehage eller ikke, er tilrettelagt ut fra behovene til barn med autisme, og at det er voksne rundt barnet som har kunnskap om autisme. For eksempel vil barn med autisme i lek med andre barn trenge en ”tolk” som forteller barnets behov til de andre barna. Den voksne kan forklare til de andre barna at barnet for eksempel ikke mener å ødelegge samleken deres, men han har bare så lyst på den bilen. Det understrekes også at i en spesialbarnehage vil det vanligvis være større voksentetthet.

Foreldresamarbeid

Barna som går i spesialbarnehager kommer fra et stort område, og de blir kjørt til barnehagen i drosje. Foreldresamarbeidet sikres daglig gjennom beskjedbøker hvor man hver dag noterer hva barnet har gjort i barnehagen og hva det jobbes med, og ved at man innimellom tar en telefon. Man har foreldresamtaler (som regel to i året) og foreldremøter i tillegg til tilstelninger som ”foreldrekaffer” og sommerfester. Man ønsker også at foreldrene i størst mulig grad er med på møter hvor man utformer IOP’er og legger planer.

Informantene opplever at det er veldig forskjellig i hvor stor grad foreldrene ønsker veiledning. De vet at mange foreldre opplever en stor sorg når de får beskjed om at barnet deres har en autismediagnose, og da er det ikke alltid like lett å ta inn så mye annet. Og når man har et barn med en funksjonshemming, stilles det mange krav, med ”møter her og der”. Hjemme har barnet et annet behov for tilrettelegging, for mye av strukturen i hjemmet er ofte utformet ut fra behovet til barnet med autisme.

På den andre siden vet man at det at det jobbes med det samme hjemme og i barnehagen, kan øke barnets læring. Informantene sier at de ofte kunne ønske at de fikk muligheten til å gi foreldrene hyppigere veiledning. Men hvor mange krav skal man stille? Mange foreldre er veldig slitne!

Det er litt opp og ned om foreldrene ønsker å bruke pictogrammer og tegn til tale hjemme. Som en informasjon og for at foreldrene skal ha mulighet til å bruke det, sender man med kopier av bilder og tegn. For de barna som har en kommunikasjonsperm, følger permene barna der hvor barna er, og bildene og pictogrammene sees på som ”barnets ordforråd”.

Det er ikke bestandig man tar i bruk kommunikasjonspermene hjemme, men det finnes historier om barn som selv har tatt initiativ til å bruke dem. Et foreldrepar opplevde hvor gunstig permene kunne være da barnet deres, som sjelden ville legge seg, selv ga seg instruksjoner om å gå til sengs gjennom å bruke boka. Barnet hadde funnet pictogrammet for *”seg selv”*, og så pictogrammet for *”sove”*, sagt *”Truls sove”* og så gått og lagt seg. Et annet barn ble veldig frustrert under et måltid hjemme. Faren spurte og spurte hva barnet ville ha. Tilslutt gikk barnet selv og fant kommunikasjonspermen, som ellers sjelden var i bruk hjemme ellers, og fant bildet av ketchupflaska. Da kunne far si at *”vi har ikke ketchup”*, og det svaret ble akseptert.

En informant erfarer at det ofte er lettere å innføre tegn til tale hjemme, enn bruk av pictogrammer og dagtavler. Hun understreker viktigheten av at hjemstedet gir foreldrene de kursene de trenger for å lære seg tegn til tale. Det er spesielt viktig når ordforrådet til barnet øker.

6.3.2 Miljøet rundt barnet ut fra en atferdsanalytisk tilnærming med vekt på tale

Voksenrollen

Ut fra en atferdsanalytisk tilnærming mener man at mye av barnets atferd styres av hvilke tilbakemeldinger barnet får. Riktig atferd bør forsterkes.

Det er viktig å bemerke det som er positivt i det barnet gjør. For eksempel å si: *”å, du sitter så fint”* og *” i dag har du vært kjempesnill!”*. For noen barn kan man forsterke opp god atferd ved for eksempel å kile eller gi en klem. Men informanten

understreker at man må respektere barnets grenser. Ikke alle barn liker å gi en klem eller få en klem.

Videre understreker informanten at den voksne må hjelpe barnet til å finne struktur og ro. Man må jobbe med gjentakelse hele tiden, slik at verden blir forutsigbar for barnet. Tydelighet og tålmodighet er viktig. Man må være en god modell, og man må være konsekvent. I samspill med barnet må man tenke fremover og være på forskudd hele tiden. I stedet for at barnet må vente på hva det skal gjøre, er det bedre at det får holde på med en pauseaktivitet mens den voksne tilrettelegger.

Jobbing og fremgang må registreres hele tiden, og her må den voksne ha kompetanse. Registreringen gir en kvalitetskontroll. De som jobber med barnet må ha opplæring, slik at læring foregår på en riktig måte.

Spesialbarnehage eller vanlig barnehage

Informanten jobber intensivt en til en med barna når de er nye i barnehagen. Ved å lære barna å imitere og å lære, opplever hun at de etter hvert plukker opp ord og atferd fra de andre barna. Derfor mener hun barn med autisme har best av å være i en vanlig barnehage.

En annen fordel med å være i en vanlig barnehage, er at barnet lærer i et tilnærmet ”normalt” miljø. Tanken er at det dermed blir lettere å overføre det barnet har lært til andre miljøer.

Foreldresamarbeid

I vanlige barnehager er det foreldrene som henter og leverer i barnehagen. Dermed får man større mulighet til å fortelle om hva som har skjedd i løpet av dagen, og hva man jobber med i barnehagen.

Da informanten jobbet i TIPO, hadde hun jevnlige foreldresamtaler, ofte annen hver uke, for å sikre at det ble jobbet på samme måte i barnehage og hjem. Foreldrene valgte da selv å bruke TIPO's modell, og dermed kunne man pålegge foreldrene å

møte jevnlig til veiledning. Foreldrene kunne være med å påvirke hva som var viktig for barnet deres å lære. For eksempel: hvis en mor var avhengig av at et barn mestret å vente når de var på postkontoret, så kunne spesialpedagogen trene på det med barnet i barnehagetiden. Måten treningen foregikk på, var fastlagt i TIPO sin metodikk.

I en vanlig barnehage har man ikke de samme de mulighetene til å stille krav til foreldrene, som man har når man jobber i TIPO. Likevel ba informanten om jevnlige foreldresamtaler, for å overføre hvordan hun jobbet med barnet. Hun ba også om at foreldrene kom og observerte hvordan det ble jobbet med barnet i barnehagen.

6.4 Kommentarer:

I undersøkelsen fant jeg to ulike tilnærminger som ble brukt med tanke på å lære barn med autisme gode måter å kommunisere på. De ulike tilnærmingene gjenspeiler også ulikt syn på hvordan miljøet rundt barnet bør være med tanke på å styrke denne utviklingen.

Hva ligger bak de ulike synene på hvordan tilnærmingen til kommunikasjon bør være? Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 7.

7 Tolkning og refleksjoner

Dette kapittelet deles i to hoveddeler. I den første delen tolkes tilnærmingene ut fra måten de er presentert i undersøkelsen. Det brukes en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming (se kapittel 5). Funnene heves opp mot menneskesyn og ulike retninger innen forskning i dag. I den andre delen reflekteres det rundt funnene sett i forhold til problemstillingen, med fokus både på kommunikasjon, miljøet rundt barnet og utfordrende atferd. Kapittelet avsluttes med oppsummering, kommentarer og tanker om veien videre.

Mine problemstillinger er som kjent:

- *Hvordan samhandler spesialpedagoger i barnehager med barn med autisme for å utvikle en god kommunikasjon med tanke på forebygging av utfordrende atferd?*
- *Hvilket fokus rettes mot miljøet rundt barnet med tanke på å styrke den kommunikative utviklingen?*

7.1 Tolkning

I undersøkelsen min intervjuet jeg fem spesialpedagoger med mye erfaring og kunnskap om barn med autisme. Som tidligere nevnt jobbet fire av dem i spesialbarnehager og en jobbet i en vanlig barnehage. Jeg fant to ulike tilnærminger som ble brukt med tanke på å utvikle en god kommunikasjon. Det er samsvar i synet på at kommunikasjon er en stor utfordring for mennesker med autisme, og at dette henger tett sammen med sosial samhandling og struktur. Alle informantene har eksempler på at det å lære barn med autisme akseptable måter å kommunisere på, kan redusere og forebygge utfordrende atferd. Struktur og forutsigbarhet ble sett på som så viktig, at uten disse forutsetningene er det mange barn med autisme som ikke klarer å konsentrere seg om læring.

Når det kommer til hvordan man definerer utfordrende atferd, hvordan man bør tilrettelegge for forutsigbarhet, hvordan kommunikasjonsopplæring og

foreldresamarbeid bør foregå, og hvordan man bør forholde seg til utfordrende atferd, samsvarer ikke funnene. I det følgende vil de ulike retningene bli tolket og drøftet. Deretter forsøker jeg å heve funnene ved å sette dem opp mot menneskesyn og retninger innen forskning i dag.

7.1.1. Tolkning av tilnærming i spesialbarnehagene

Humanistisk orientert tilnærming

Jeg vil nå ta for meg svarene til de fire informantene i spesialbarnehagene for å tolke deres tilnærming til kommunikasjon. Barna i undersøkelsen blir møtt med en bred kommunikasjonstilnærming hvor alternativ kommunikasjon blir brukt sammen med tale. Det er to hovedgrunner til valg av alternativ kommunikasjon. For det første ønsker informantene å se hvilken kommunikasjonsform hvert enkelt barn kan ha utbytte av å bruke, og for det andre mener informantene at det er mer sannsynlig at barna ville oppfatte hva omsorgspersonen formidler når det blir supplert med visuelle stimuli. Man er opptatt av at barn har iboende krefter som det kan bygges videre på: *”Med henne tenkte jeg at tegn i tillegg til bildene ville bli for mye. Men hun kom selv og ville bli håndledet på tegn. Hun viste oss veien”*. Informantene ser det som viktig å fange opp de små signalene barna gir og bygge videre på dem. Utfordrende atferd blir av informantene i spesialbarnehagene tolket som et tegn på at barnet har udekkete behov, eller at barnet har problemer med å forstå hva den voksne kommuniserer. Et eksempel på dette er hentet fra undersøkelsen: *”utfordrende atferd kan være et tegn på at du som voksen er uklar i din kommunikasjon med barnet”*.

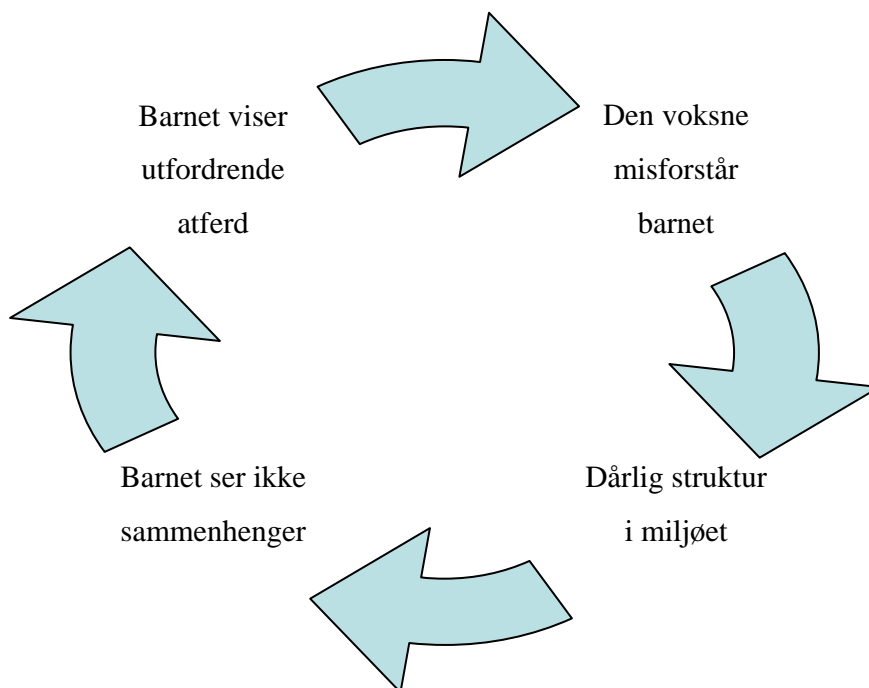
Elementer som at negative handlinger kan være tegn på udekte behov, at barnet har iboende krefter som man kan bygge videre på og det at alle barn er unike, er viktige i humanistisk tilnærming (Johannesen m.fl. 2004). Jeg mener at informantene i spesialbarnehagene har et humanistisk grunnsyn.

Jeg velger også å tolke det som om informantene har et humanistisk grunnsyn når de ikke ønsker å pålegge foreldrene et tettere foreldresamarbeid. I humanistisk tenkning

er det viktig å respektere og anerkjenne foreldrenes behov og følelser (Johannesen m.fl. 2004, Schibbye 2002).

Systemisk forståelse

Når det gjelder kommunikasjonen med barna, ser jeg at informantene er oppmerksomme på at flere forhold spiller inn. Både den voksnes væremåte og måten miljøet rundt barnet blir tilrettelagt på, påvirker barnet. I spesialbarnehagene ble miljøet blant annet tilrettelagt med inspirasjon fra TEACCH. Hvordan miljøet kan virke inn på barnets oppførsel forsøkes illustrert som følger:



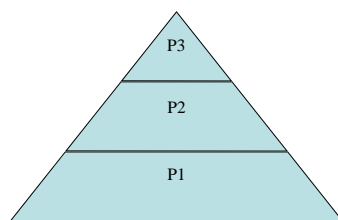
I figuren har jeg tatt utgangspunkt i Batesons årsak-virkning-modell, hvor man ser at flere faktorer spiller sammen (Johannesen m.fl. 2004:83). Jeg har forsøkt å illustrere informantenes uttalelser om at barnets utfordrende atferd har sammenheng med flere faktorer. Ved å forandre en faktor, eksempelvis strukturen i miljøet, vil det også virke inn på alle forhold i sirkelen (ibid). I dette tilfellet reduseres den utfordrede atferden når strukturen i miljøet økes.

Forholdet mellom verdier, teori og praksis

Jeg opplever i noen tilfeller at når praksis beskrives av informantene i undersøkelsen, kan det være vanskelig å se hvor grensene mellom de ulike tilnærmingene går.

Eksempelvis beskrives belønning både innenfor det jeg kaller en humanistisk orientert tilnærming og innenfor den atferdsanalytiske tilnærmingen. Er det da riktig at det er to forskjellige tilnærminger? Jeg mener at det er det og begrunner det slik: For det første ser jeg at den atferdsanalytiske tilnærmingen gjennomsyrrer hele metodikken. Jamfør informanten i undersøkelsen, kan man ikke bare bruke elementer av tilnærmingen hvis den skal kalles atferdsanalytisk. For det andre kan det å belønne skyldes bevissthet om at mange barn med autisme har begrenset evne til å se sammenhenger (se 2.5.3), og de har problemer med å se rekkevidden av det å lære en god kommunikasjon. Da kan belønning være et middel til å hjelpe barnet videre. Man kan likevel ha et grunnsyn som er humanistisk. Mange vil også hevde at TEACCH er preget av atferdsanalytisk tenkning. Dette vil jeg nå gå dypere inn i.

Handal og Lauvås (Johannesen 2004:138) har laget en modell som illustrerer forholdet mellom pedagogers praksis på ulike nivå: Handling (P 1), erfaringer og kunnskaper (P2) og verdier og holdninger (P3). P står for praksis.



Jeg vil nå forsøke å analysere svarene fra informantene i spesialbarnehagene. Jeg forstår det slik at den humanistiske tankegangen, hvor man blant annet ser at alle barn har iboende krefter og at alle barn er unike, representerer verdier og holdninger og derfor ligger på P3 nivå. Videre har man teorier, kunnskaper og erfaringer som tilsier at ulike faktorer virker på hverandre i et systemisk perspektiv. Dette tenker jeg foregår på P2 nivå. I handling kan man finne elementer som kan tolkes atferdsanalytisk, eksempelvis belønning eller en struktur inspirert av TEACCH.

Likevel vil handlingen være påvirket av informantenes verdisyn som jeg mener er humanistisk. Av dette utleder jeg den konklusjonen at selv om strukturen er inspirert av TEACCH, så kan man likevel ha et verdisyn som er humanistisk. Dette støttes av Eikeset og Svartdal(2003:237) som finner at:

TEACCH metodikken inneholder enkelte elementer fra atferdsanalysen som programmer for å etablere ADL-ferdigheter og prosedyrer for reduksjon av avvikende atferd. TEACCH-fagfolkene er imidlertid motstandere av mange aspekter ved atferdsanalytisk behandling, slik som den atferdsanalytiske metodikken for språkopplæring (Eikeset og Svartdal 2003:237).

Når jeg videre i oppgaven kaller tilnærmingen *humanistisk*, er det fordi jeg tolker verdisynet (P3) til informantene som humanistisk.

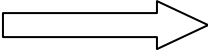
7.1.2 Tolkning av tilnærming i vanlig barnehage

Atferdsanalytisk tilnærming

Spesialpedagogen som jobber i vanlig barnehage, sier selv at hun bruker en atferdsanalytisk tilnærming. *"Atferdsanalytisk trening er en induktiv metode. Det betyr at man deler lengre atferdskjeder i små enheter, og så lærer man inn del for del"*. I større grad enn i spesialbarnehagene opplever jeg at spesialpedagogen setter mål for hvor *"veien bør gå"*. Eksempler på dette er *"riktig atferd belønnes"*, *"er det feil så ignoreres svaret"*. Man lager ukentlige mål som man jobber mot. I en atferdsanalytisk tilnærming jobber man etter på forhånd gitte strukturer og metoder. Informanten er motstander av det hun kalte å *"shoppe"* fra ulike tilnærminger, og begrunnet det med at det vanskeliggjør måling og registrering. Også her er informanten opptatt av miljøet rundt barnet, men det pekes i større grad på at de som er rundt barnet må kjenne til metoden og handle *"riktig"*. I begynnelsen blir barnet tatt ut av miljøet mange timer i uken for å finne ro og forutsigbarhet og for å lære *"riktig atferd"*. Barnet skal lære seg å tilpasse seg miljøet blant annet gjennom at talespråk prioriteres. Det blir i liten grad sagt noe om at miljøet skal tilpasses barnets behov.

Ut fra synet på at riktig handling fører til riktig utvikling, bør alle som samhandler med barnet få ”opplæring”, også foreldrene. Det er ut fra en atferdsanalytisk tilnærming, med inspirasjon fra TIPO, viktig med jevnlig foreldreveiledning (TIPO 2006).

Jeg tolker det som at informanten har en lineær årsaks-virknings-forståelse. Eksempelvis beskriver hun at hvis man gir barnet oppmerksomhet når det utfører negativ atferd, vil den negative atferden øke i frekvens, den vil forsterkes.

Barnet får oppmerksomhet på negativ atferd  Atferden øker i frekvens

7.1.3 Kritikk til egen tolkning

Er det riktig av meg å analysere begge spesialbarnehagene under samme tilnærming? Jeg ser at det var noe forskjell mellom de to barnehagene. Et eksempel på det er at i den ene barnehagen blir det beskrevet at innlæring av kommunikasjon gjennom bilder primært foregår i hverdagssituasjoner. I den andre barnehagen kan personalet ta barna ut av barnegruppa i innlæringsfasen, for å jobbe en til en, før læringen blir generalisert til hverdagssituasjonen. Denne ulikheten kan være en innvending mot å analysere begge barnehagene under samme tilnærming.

De ulike funnene i undersøkelsen kan også ha sammenheng med at det er forskjell på en spesialbarnehage og en vanlig barnehage. I en vanlig barnehage har man ikke i samme grad mulighet til å tilrettelegge miljøet ut fra behovet til et enkelt barn med autisme. Derfor vil trolig enkeltbarn med autisme i vanlige barnehager ha et større behov for å gå ut av barnegruppa, enn det barn i spesialbarnehager har. Det kan også hende at de barna som har fått plass i en spesialbarnehage, har større utfordringer i forhold til utvikling av kommunikasjon. I spesialbarnehagene er det begrenset med plasser, og man kan anta at de tar inn de barna som har størst behov for tilrettelegging. Av den grunn kan det kanskje være feil å sammenligne resultatene.

7.1.4 Menneskesyn

For å sette lys på hvordan pedagogene forstår barn og barns utvikling, vil jeg nå forsøke å heve tilnærmingene, for å utdype hvilket menneskesyn jeg mener ligger bak handlingene. Dette henger sammen med P3 i modellen (7.2.1). Jeg er klar over at det innen atferdsanalyse eksisterer ulike retninger, hvor noen retninger i større grad er opptatt av og tilrettelegger ut fra barnets tanker og følelser (Eikeset og Svartdal 2003, Johannesen m.fl. 2004). I det følgende tas det utgangspunkt i tilnærmingene slik de ble beskrevet i undersøkelsen.

I en humanistisk tilnærming er man opptatt av likeverd og anerkjennelse (se 3.3 og 3.4). Likeverd innebærer at man har et subjekt-subjekt forhold til barnet. Det innebærer også at man anerkjenner barnet, gir det retten til å ha sin opplevelse. *"Det er ofte at utfordrende atferd betyr at du vil si noe til dem du er sammen med. Det kan være at det er noe barnet ønsker eller at barnet mener at nå kommer du for nær meg"*. De små signalene barnet sender ut må ivaretaes, slik at barnet får forståelsen av at *"jeg gjør noe, jeg blir hørt"*. Et annet eksempel som illustrerer at barnet sees på som en likeverdig partner, er som nevnt: *"Hun kom selv og viste oss veien"*. Man er opptatt av å ta vare på det unike hos hvert enkelt barn, og man tar utgangspunkt i barnets sterke sider. I denne tilnærmingen kan utfordrende atferd tolkes som at *"barnet har et behov som det kommuniserer til meg"*. En naturlig forlengelse av det vil være at barnet må få et svar. Det er ikke pedagogen som har *"fasitløsningen"*, og man ser ikke bare på barnets atferd, men at atferden kan være et resultat av samspillet mellom to likeverdige parter.

I en atferdsanalytisk tilnærming er man i større grad opptatt av å måle og registrere. For å sikre kvalitet beskrives helt bestemte strukturer som opplæringen skal foregå etter (Løvaas 2003, Glenne autismesenter 2006, TIPO 2006). Man er opptatt av å forsterke det som er bra hos barnet, men når det gjelder registrering tar man i større grad utgangspunkt i det barnet ikke mestrer. *"Og så tar vi data hele tiden for å finne ut hvor skoen trykker, hvor det er barnet har problemer. Er barnet klar til å gå videre eller ikke"*. Man er opptatt av observerbar atferd (Løvaas 2003). Eksempelvis blir

en atferdsanalytisk forståelse av utfordrende atferd i undersøkelsen min beskrevet som *"den atferden man vil ha bort"*. Ved å bare tolke observerbar atferd, ser man bort fra at et menneske har tanker, følelser og behov. Hvordan andre mennesker påvirker barnet, blir først og fremst beskrevet ut fra at man kan påvirke en atferd, belønne den eller ikke. Det legges lite fokus på at misforståelser kan oppstå ut fra at omsorgspersonen er uklar i sin kommunikasjon. Jeg stiller spørsmålstegn ved om likeverd og respekt blir ivaretatt gjennom en slik tilnærming.

Ut fra en atferdsanalytisk tilnærming, slik den blir beskrevet i min undersøkelse, vil man i minst mulig grad respondere på den utfordrende atferden. Teorien er at økt oppmerksomhet som regel vil gi økt atferd. Dette gjelder både atferd man vil forsterke og atferd man vil ha bort. I undersøkelsen min blir tankegangen beskrevet slik: *"Hvis du for eksempel har en som selvskader for å få oppmerksomhet, og du gir vedkommende oppmerksomhet, så vil atferden øke i frekvens. Men hvis du gir aversiver (noe negativt, min kommentar) vil den minske i frekvens"*. Altså, man må påvirke barnet til *"riktig atferd"*. Løvaas (2003:32) kaller dette *"stimuluskontroll"*. Han skriver også som nevnt at *"barnet må lære at det kan ikke "slippe unna" ved å få et raserianfall"* (Løvaas 2003:80). Her mener jeg at barnet blir sett på som et objekt slik det beskrives hos Shibbye (2002). Et annet eksempel på at barnet ses på som et objekt er at pedagogen vektlegger å ha kontroll, det er hun som skal vise veien.

7.1.5 Positivistisk kontra hermeneutisk retning

Et argument som støtter den atferdsanalytiske tilnærmingen, er at den er evidensbasert. Glenne autismesenter (2006) skriver på sin hjemmeside at: *"Den opplæringsformen som til nå har dokumentert best effekt, betegnes som tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse"*. La meg kommentere dette.

I forskning i dag skilles det grovt mellom to hovedretninger: Den positivistiske og den hermeneutiske (Befring 2002). Positivismen har røtter i naturvitenskapen, og denne tilnærmingen *"omfatter innsamling og analyse av empiriske data under mest*

mulig kontrollerte, objektive vilkår” (Befring 2002:12). Innen den positivistiske retningen finner man atferdsteori. Ved å ta utgangspunkt i på forhånd gitte strukturer, og ved å måle og registrere ut fra gitte rammer, mener man at man kan vise til evidensbasert forskning.

En hermeneutisk tilnærming er som nevnt *”i første rekke ein systematisk framgangsmåte for søking etter indre mening og heilskapleg forståing*” (Befring 2002: 27) (se også pkt 5.4.1). I en hermeneutisk tilnærming vil man se at mennesker har følelser og tanker, og at de lever i samspill med omgivelsene. En hermeneutisk tilnærming går ut fra et humanistisk grunnsyn (Befring 2002).

Den hermeneutiske tilnærmingen blir kritisert for ikke å være evidensbasert, da man ikke kan vise til kausale og funksjonelle forklaringer (Befring 2002). Et motargument er at man i stedet bruker meningsforklaringer, og man er seg bevisst at mennesker kan nå sine mål gjennom å bruke egen evne og vilje (ibid). Å fokusere bare på atferd er ut fra dette synet ikke nok. Når barn lærer bruker de både atferdsmessige, emosjonelle og kognitive funksjoner i prosessen (ibid). Løvaas sin metode er utviklet med tanke på barn med utviklingshemming (Bishop og Mogford 1993), og man kan hevde at det er grunnen til at det fokuseres mest på atferd og mindre på hva barnet tenker og føler. Forskning sannsynliggjør imidlertid at mennesker med utviklingshemming er sterkere på å tolke følelser, enn de er på å forstå bevisste tanker og handlinger (Rognhaug 2006). Karl Jacobsen mener at *”vi bør vurdere å fravike vanlige definisjoner av kommunikasjon, og betrakte emosjonelle uttrykk som selvstendig kommunikasjon for denne gruppen*”(ibid).

Atferdsanalytisk trening av språk og kommunikasjon innebærer å ta barnet ut av barnehagemiljøet mange timer i uken for å trene (Løvaas 2003, Eikeset og Svartdal 2003, TIPO 2006). Man mener som nevnt at det gir den beste effekten. La meg kommentere dette gjennom et eksempel: To barn skal lære å svømme. Det ene barnet er med en trener i svømmehallen to ganger i uken. De trener strukturert og disiplinert, og barnet lærer å svømme i løpet av noen uker. Det andre barnet leker og svømmer med vennene sine de gangene de har mulighet i løpet av en norsk sommer. Barnet

lærer å svømme i løpet av sommeren. Selv om treningen i det første eksemplet var mer effektiv, lærte begge barna å svømme. Undersøkelsen min peker ikke i retning av at den ene tilnærmingen er mer effektiv enn den andre. Men med dette eksemplet ønsker jeg å vise at man kan nå målet på flere måter, og at den raskeste veien ikke nødvendigvis er den beste.

7.2 Refleksjoner rundt funn i forhold til problemstillingene

I denne delen ønsker jeg å drøfte funnene i undersøkelsen opp mot problemstillingene. Fokus settes mot kommunikasjon, miljøet rundt barnet og forebygging av utfordrende atferd.

7.2.1 Kommunikasjon

I undersøkelsen fant jeg to ulike tilnærminger brukt av spesialpedagoger i arbeidet med å utvikle evnen til å kommunisere hos barn med autisme. I spesialbarnehagene, hvor jeg mener de har en humanistisk orientert tilnærming, tolker man kommunikasjon i vid forstand (Johannessen m.fl.2004). Det innebærer at man må ta vare på alle de små signalene barnet sender ut og bygge videre på dem. Det innebærer også at man, gjennom bruk av alternativ kommunikasjon, har fokus på læring av kommunikasjon gjennom hele hverdagen. I den vanlige barnehagen møtes barnet med autisme med en atferdsanalytisk tilnærming hvor barnet tas ut av gruppa mange timer hver dag for å trene på å lære språk etter et fastlagt program.

I atferdsanalyse bruker man en på forhånd oppsatt struktur, og man er opptatt av å måle og registrere. En fare som ligger i at man i stor grad har fokus på oppsatte mål og en fast struktur, er at mindre fokus rettes mot prosessen. Opplegget blir mindre fleksibelt, og det gir mindre mulighet for å endre retning. Denne pedagogikken kaller Kerstin Göranson (1999) en ”forutsägandets pedagogik”. Martinsen (1992) mener at faren ved å følge et program med en veldig bestemt struktur, er at programmet blir for lite individtilpasset.

Ved å vektlegge et mindre strukturert program, vil man i større grad være åpen for endring og ha fokus på hva som skjer mellom den voksne og barnet. En mer prosessorientert pedagogikk, beskriver Göranson (1999) som en ”möjlighetenes pedagogik”. I et mindre strukturert program mener Rye (2003) at det er lettere å rette fokuset mot samspillet.

For meg er begrepet *likeverd* viktig i samspill med barn. Ut fra en humanistisk tankegang har det å se på barnet som likeverdig gjennom å vise anerkjennelse og respekt, avgjørende for at barnet skal utvikle trygghet, god selvfølelse og tro på egen mestring (Rye 2003, Schibbye 2002, 2004). Dette er for meg et viktig etisk aspekt.

7.2.2 Miljøet rundt barnet

Miljøet rundt barnet vil nå bli kommentert og drøftet i forhold til hva som er viktig i voksenrollen, om barnet bør gå i spesialbarnehage eller ikke og hvordan samarbeidet med foreldrene bør være.

Voksenrollen

Under ”kommunikasjon” (7.2.1.) drøftes det å ta utgangspunkt i barnets initiativ og styrker, samt å møte barnet med en ”bred tilnærming”, kontra å bruke et strukturert program. I forhold til en del generelle prinsipper for voksenrollen, slik de presenteres i det følgende, er det sammenfall i undersøkelsen. Jeg støtter meg her til informantenes kommentarer.

”Noe av det viktigste vi gjør er å tilpasse vår kommunikasjon til barnet!”.

Når man skal samspille med barn med autisme med tanke på å utvikle en god kommunikasjon, fremheves det av informantene at man må være bevisst sin egen rolle. De voksne må ha forståelse for de språklige utfordringene barn med autisme står ovenfor, eksempelvis at barna forstår alt bokstavlig. Omsorgspersonene må bruke korte setninger når de skal gi en beskjed, være tydelige og fokusere på det barnet skal gjøre: *”sett koppen på bordet!”*. Som et grunnlag for samspill og god

kommunikasjon bør man starte med å fokusere på turtaking, felles oppmerksomhet, imitasjon og læring av lek.

Barn med autisme har begrenset evne til fantasi. De trenger i større grad enn andre barn hjelp til å strukturere dagen, tilrettelegge for variasjon og komme i gang med aktiviteter. Hvis barnet ikke blir møtt med forståelse for dette, kan de oppleve stor frustrasjon.

Spesialbarnehage eller ikke

De fleste informantene i undersøkelsen mente at det viktigste ikke er om barnet går spesialbarnehage eller ikke, det viktigste for barnet er at autismen blir forstått.

Omsorgspersonene må ha forståelse for de utfordringene barn med autisme står overfor når de skal lære å kommunisere. De må også hjelpe barnet ved å dra fordeler av styrkene mange barn med autisme har når det gjelder visuelle stimuli og sansen for forutsigbarhet. At omsorgspersonene henter inspirasjon fra TEACCH kan være gunstig for mange barn med autisme. Det kan bidra til at de finner forutsigbarhet og ro, noe som igjen kan hjelpe barna til å lære kommunikasjon.

Jeg ser at en fordel med å gå i vanlig barnehage er at det er lettere for barnet å generalisere ferdigheter når de er i et tilnærmet normalt miljø. Mens i en spesialbarnehage er det lettere å tilrettelegge strukturen ut fra barnet med autisme sine behov.

Samarbeid med foreldrene

Viktigheten av tett samarbeid med foreldrene understrekes som nevnt i Lov om barnehager (2005), og i Opplæringsloven (1998) står det at den spesialpedagogiske hjelpen skal omfatte foreldrerådgivning (se 1.2).

Informanten som jobber etter atferdsanalytiske prinsipper, forteller at fra TIPO er hun vant til at man pålegger foreldrene å motta veiledning ca. hver 14.dag.

Spesialpedagogen forteller foreldrene hvordan de skal jobbe. Selv om hun ikke har mulighet til å pålegge foreldrene noe i en vanlig barnehage, ønsker hun å jobbe på

samme måten der. I spesialbarnehagene blir det fremhevet at mange foreldre er slitne, og at man må akseptere at de er inne i en sorgprosess. De mener at mange, på grunn av sorgprosessen, ikke er mottagelige for veiledning.

Ut fra disse svarene tenker jeg: i hvor stor grad skal man ta hensyn til foreldrenes sorgprosess i forhold til hva som er best for barnet? Er det mulig å ivareta sorgprosessen og likevel ha et tett samarbeid? Er spesialbarnehagene flinke nok til å sette ord på hva de kan tilby? Og hvorfor blir det ikke i større grad satt ord på at foreldrene kan bidra med mye kompetanse om sitt barn?

I undersøkelsen blir en metodikk inspirert av TEACCH trukket frem som noe de bruker, da den er gunstig for barn med autisme. Eli Sponheim fremhever at i TEACCH- modellen er foreldrene definert som terapeuter. Hun skriver at: *Denne opplevelsen av medvirkning synes å mobilisere krefter og redusere stress* (Gjærum m.fl 2001:228).

Dette støttes også av psykolog Anne Margrethe Rostad. Hun har vært leder for et prosjekt i Nord-Trøndelag hvor fokus har vært tidlig intervensjon (Rostad 1992, Rostad m.fl.1996). Erfaringen fra prosjektet viser blant annet at:

- *Foreldrene er svært oppsatt på å få kunnskap om hva de kan gjøre for å hjelpe barnet og sikre det en best mulig utvikling.*
- *Foreldrene er vanligvis de som best tolker barnets signaler.*
- *Foreldre vil etter hvert få mye ny kunnskap som danner grunnlag for den ekspertrollen som de naturlig bør og må innta for å mestre den situasjonen de har kommet i.* (Rostad m.fl 1996:25)

Ut fra dette tenker jeg at hvis man klarer å involvere foreldrene på en måte hvor både foreldrene og personalet drar veksler på hverandres kompetanse til det beste for barnet, så må det være det beste for alle parter. Det må også være det beste med tanke på en god utvikling av barnets kommunikasjon.

7.2.3 Forebygging av utfordrende atferd

Undersøkelsen gir ulike definisjoner på utfordrende atferd, og ulike svar på hvordan man bør forholde seg for å redusere og forebygge slik atferd.

Informanten som bruker en atferdsanalytisk tilnærming, definerer utfordrende atferd som *"det som er unormalt i gitte situasjoner"* og *"den atferden man vil ha bort"*. For å redusere utfordrende atferd legger man i et atferdsanalytisk perspektiv vekt på å ikke forsterke opp negativ atferd (Løvaas 2003).

Informantene i spesialbarnehagene, som jeg mener har en humanistisk orientert tilnærming, legger i større grad vekt på at det man opplever som utfordrende er individuelt. Man må se på hvilke behov som ligger bak, for eksempel kan atferden være et signal på at *"nå kom du for nær meg"*. Eller det kan være et signal om at omsorgspersonen er uklar i sin kommunikasjon. Atferden må med andre ord sees i lys av samspillet med omsorgspersonen.

Informantene i spesialbarnehagene ser også at flere faktorer virker sammen i et system som barnet er en del av. Utfordrende atferd kan være et tegn på at en faktor i systemet ikke er god nok slik at det påvirker barnet. I undersøkelsen ble sterk lukt trukket frem som en faktor som kan skremmende på et barn.

7.3 Oppsummering og kommentarer:

Formålet med denne oppgaven er å sette fokus på det arbeidet som blir gjort i barnehager overfor barn med autisme, med tanke på å utvikle en god kommunikasjon. Jeg har funnet to ulike retninger som blir brukt i barnehager i dette arbeidet.

I denne undersøkelsen er utvalget for lite til at man kan generalisere. Likevel sier den noe om hvilke tilnærmingsmåter spesialpedagoger i barnehager bruker i forhold til å samhandle med barn med autisme med tanke på en god

kommunikasjonsutvikling. Den viser også enighet om at en god kommunikasjonsutvikling kan forebygge og redusere utfordrende atferd.

I tokningsdelen min har jeg tolket de ulike tilnærmingene som en atferdsanalytisk tilnærming og en humanistisk orientert tilnærming. Jeg har forsøkt å se på hvilke menneskesyn som ligger bak de ulike tilnærmingene. Det har styrket meg i min overbevisning om hvilken tilnærming jeg mener er best når man skal samhandle med barn med autisme med tanke på en god kommunikasjonsutvikling. I et humanistisk-orientert perspektiv vil man se på barna med autisme som likeverdige mennesker. Det å ivareta barnas behov i kommunikasjonen med barna er sentralt. Ut fra synet på at utfordrende atferd kan være tegn på udekte behov, har jeg tro på at denne tilnærmingen i størst grad vil forebygge og redusere utfordrende atferd hos barn med autisme.

Slik jeg tolker det ser informantene i spesialbarnehagene kommunikasjon i et systemisk perspektiv. I dette perspektivet ser man hvordan ulike faktorer påvirker barnet (Johannesen m.fl.2004). For å gi barnet en optimal utvikling, bør ulike faktorer i barnets system fungere best mulig. Jeg mener at alle informantene i undersøkelsen i større grad burde sett på foreldrene som ressurser. Et hyppig samarbeid, hvor alle parter ses på som likeverdige, vil i et systemisk perspektiv være til det beste for barnet. Dette støttes av Rostad (Rostad m.fl. 1996).

7.3.1 Selvkritikk

Jeg har mer kunnskap og forhold til en humanistisk tilnærming, enn til en atferdsanalytisk tilnærming. Selv om jeg har ønsket å være bevisst på dette, er det mulig at tolkningen i undersøkelsen min er preget av min for-forståelse (Dalen 2004 og Wormnæs 2005). Dette kan ha påvirket validiteten i oppgaven.

Som nevnt burde jeg ha sprut informantene i spesialbarnehagene om eget syn på egen tilnærming. Jeg har tolket tilnærmingen deres som humanistisk-orientert. Det er mulig at de selv ville være av en annen oppfatning.

Stort fokus blir i oppgaven rettet mot ulikheter i de to tilnærmingene. Men mye er også sammenfallende, blant annet mener alle informantene at det viktigste for barn med autisme er at de blir møtt av miljø hvor det vises forståelse for autismen. Det er mulig at jeg burde lagt mer vekt på dette aspektet.

Kanskje vitner problemstillingen om min begrensede evne til innsikt og til å endre min egen atferd. Et ord som kan erstatte utfordrende atferd er samspillsproblemer.

7.4 Veien videre

Som et tips til andre masterstudenter med interesse for temaet, vil jeg anbefale at det settes fokus på økt bevissthet rundt bruk av anerkjennelse, for eksempel som forebyggende faktor i forhold til utfordrende atferd. Jeg vil også anbefale studenter å sette seg inn i arbeidet til psykolog Rostad på barnehabiliteringen i Levanger, for å lære av hennes arbeid rundt barn med autisme i barnehager i Trondheim. Generelt mener jeg at fokus på humanistisk tilnærming til kommunikasjon med barn med autisme bør økes.

Kildeliste

- Autismeenheten (2003): *Alternativ kommunikasjon II*. Oslo: Unipub
- Autismeenheten (2004): *Psykiske lidelser hos voksne mennesker med autisme og utviklingshemming – Begrepsanalyse*. Oslo: Unipub
- Autismeforeningen (2006): *Hva er autisme?*
URL: <http://ww2.autismeforeningen.no/side.php?mid=4> (lesedato 08.02.2006)
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bishop, D og K. Mogford (1993): *Language Development in Exeptional Circumstances*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Carpenter, M. og M. Tomastello (2000): "Joint attention, Cultural Learning, and Language Acquisition: Implications for Children with Autism" I; Wetherby, A.M. and B.M. Prizant (red); *Autism Spectrum Disorders: a Transactional Developmental Perspective*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, H (1995): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam.
- Drewman, C.J. og M. Hardman (2000): *Mental Retardation. A Life Circle Approach*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill
- Duvold, K. og E. Sponheim (2002): *Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser i: Gjærum, B. og B. Ellertsen (red); Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv-et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. (2000): *Språkfunksjoner, initiativ og trivsel. Opplæring i funksjonell kommunikasjon av en gutt med autisme*. Hovedoppgave. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Eikeset, S. og F. Svartdal (2003): *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frith, U. (1989): *Autism Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell
- Frith, U. (1992): *En gådes afklaring*. København: Reitzlers

- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Fastsett av Kunnskapsdepartementet 1.mars 2006 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr 64 om barnehager. URL: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/lover/070021-200002/dok-bu.html> (lesedato 12.12.2006)
- Glenne autismesenter(2006): *Kompetansesenter for autisme i Helse sør*. URL: <http://www.glennesenter.no/> (lesedato: 03. 07.2006)
- Gjærum, B., m.fl (2001): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjærum, B og K. Grøsvik (2002): Psykisk utviklingshemming / mental retardasjon i: Gjærum B. og B. Ellertsen (red); *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv. Et skritt videre*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gomnæs, U. (2000): *En kritisk analyse av sosialtjenestelovens kapittel 6a*. Universitetet i Oslo, hovedfagsoppgave.
- Gøransson, K.(1999): *Jag vil förstå*. Stokholm: Elanders Gotab
- Holden, B. (2004): *Forebygging av utfordrende atferd hos barn med psykisk utviklingshemming og autisme. En atferdsanalytisk kommentar*. Autisme i dag B, nr 3. s 21-26
- Howlin, P. m.fl.(1999): *Teaching Children with Autism to Mind-Read: a practical guide for teachers and parents*. N.Y:Wiley
- Johannessen, E. m.fl (2004): *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansson, I (2001): *Språkutvikling hos barn med språkvansker1. Performativ kommunikasjon*.Norge: Info Vest Forlag.
- Jordan, R. and S. Powell (2002): *Understanding and teaching children with autism*. Chichester: J. Wiley.
- Jordan, R. (2005): *Autism with severe learning difficulties: a guide for parents and professionals*. London: Souvenir
- Karlsen, A (2006): "Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse". *Glenne autismesenter*. URL: <http://www.glennesenter.no/pdf/Karlsen.pdf> (lesedato: 22.11.06)
- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lawson, W. (2000): *Life Behind Glass: a personal account of autism spectrum disorder/ by Wendy Lawson*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Linaker, O. (1993): "Særtrekk ved psykiatrisk diagnostikk blant mennesker med psykisk utviklingshemming" i: Skiftun, Å.(red); *Utfordrende atferd*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Lov om barnehager(barnehageloven): Lov av 5. mai 1995 nr 19, om barnehager mv m/endringer sist ved lov av 17.06.2005 URL: <http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldsok?base=nl&dep=alle&kort%2Ctitt=barnehageloven> (lesedato: 29.03.06)
- Løvaas, O.I (2003): *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling: grunnleggende prinsipper*. Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, H.(1993): "Atferdsproblemer hos autistiske barn og voksne" i Skiftun, Å.(red); *Utfordrande åtferd*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J (2005): "Understanding and Validity in Qualitative Research" i *Kompendium SPED 4010 Vitenskapsteori, forskning og statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nasjonalt kompetansenettverk for autisme (1997): *Autistiske mennesker – kjennetegn og særtrekk*. URL: <http://www.isp.uio.no/autisme/1997nr2/kjtegn.html> (lesedato 08.02.06)
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- Opdal, L.R.og Rognhaug, B.(2003): "Utviklingshemming" i: Befring E. og R. Tangen (red); *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og kommentarer (2005). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Peeters, T. (2004): *Autisme: fra teoretisk forståelse til pedagogisk praksis: Vitensenter for autisme*
- Rognhaug, B (2006): *Refleksjoner over samtykkekompetanse hos mennesker med utviklingshemming*. Kompendium fra kurs i forskningsetikk for PhD-kandidater, UV-fakultet, UiO 12.10.2006.
- Rostad, A.M. (1992): "Er det mulig å finne barn med "infantile autisme" i løpet av det første leveåret - og hva kan vi i tilfelle gjøre med det?" *Autisme i dag*, bind 19 nr 1, s 27-42.
- Rostad, A. m.fl.(1996): *Tidlig intervensjon i Nord-Trøndelag. Målsetning, bakgrunn og metoder. Deltagelse og foreløpige resultater*. Verdal: Statens institutt for folkehelse.
- Rye, H. (2003?): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Scopler, E. and Mesibov, G.B (1995): *Learning and cognition in Autism / edited by Eric Scopler and Gary B. Mesibov*. New York: Plenum Press.
- Schibbye, A-L. L (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skiftun, Å. (1993): *Utfordrande åtferd: om åtferd og psykiske lidningar hos dei djupast psykisk utviklingshemma*. Oslo: Universitetsforlaget

- Sosial og helsedirektoratet, Kith (2006): *ICD-10, den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon.*
URL: <http://www.kith.no/sokeverktøy/icd10/icd10.htm> (lesedato 08.02.2006).
- Sponheim, E.(2001): *Autisme: ny viten – nye mestringsstrategier i;* Gjærum. B m.fl (red).
Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Stendal, K. (1999): "Refleksjoner fra samtalegruppe i Oslo-området for voksne personer med Asperger syndrom". *Autisme i dag 1999, bind 26, nr 1.*
- Stefansdottir (2006): *Tidlig intervensjon. Intensiv trening til unge med autismspektrumforstyrrelse, basert på anvendt atferdsanalyse. Prosjektarbeide.*
URL:
[http://www.fobsv.no/WEB/ostpubli.nsf/0/b2193983dd63a31dc12570bd003f8e61/\\$FILE/Gudny%20Stafansdottir%20-%20Tidlig%20intervensjon.ppt](http://www.fobsv.no/WEB/ostpubli.nsf/0/b2193983dd63a31dc12570bd003f8e61/$FILE/Gudny%20Stafansdottir%20-%20Tidlig%20intervensjon.ppt)
(lesedato 12.12.2006)
- Stubrud, L. H. (2004): "Fra tvang til autonomi. Erfaringer fra knutepunktet for autisme og utfordrende atferd 1". *Autisme i dag 2004 nr 2.*
- TIPO (2006):Tipo international URL: http://www.tipo-international.com/default_no.asp
(lesedato 05.05.2006).
- Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruka av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Tetzchner, S. (2004): "Forebygging av utfordrende atferd hos barn med lærehemming og autisme". *Autisme i dag. 2004 B. 31, nr 2*
- Tetzchner, S. m.fl. (2004): Acquisition of graphic communication by a young girl without comprehension of spoken language. *Disability and rehabilitation. Vol 26, no 212/22, 1335 – 1346*
- Wing, L. (1997): *Det autistiske spektrum: en veiledning for foreldre og fagfolk..* København: Hans Reitzels Forlag
- Whitaker, P. (2004): *Problematiske adferd og autisme: Vejledning til forældre, lærere og pædagoger i forebyggelse og håndtering af problematisk adferd.* Virtum: Videncenter for autisme.
- Wormnæs, O (2005): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk" i *Kompendium SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.* Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1, tillatelse fra NSD

Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Berit Rognhaug
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 26.01.2006

Vår ref.: 13946/LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2005. Meldingen gjelder prosjektet:

13946	<i>Om å forebygge utfordrende atferd gjennom kommunikasjonsopplæring hos små barn med autisme</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Rognhaug
Student	Merete Høgvall

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

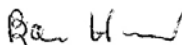
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning 31.12.2006 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold df: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Merete Høgvall, Hogstveien 33, 2006 LØVENSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0216 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.swarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

13946

Personvernombudet for forskning finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende.

Når det gjelder informasjonsskrivet finner vi også dette tilfredsstillende, men forutsetter, som nevnt i telefon til prosjektleder 25.01.2006, at det tilføyes en setning om at innsamlede opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt senest 31.12.2006.

Prosjektleder opplyser at det gjennom intervju med spesialpedagoger ikke vil bli samlet inn og registrert opplysninger som kan identifisere enkeltbarn. Personvernombudet for forskning anbefaler at prosjektleder på forhånd før intervjuet tar opp problemstillingen om hvorvidt intervjuet kan gjennomføres uten at en kommer inn på enkeltbarn. Skulle det vise seg å være vanskelig å gjennomføre uten at enkeltbarn blir nevnt, forutsettes det at prosjektleder tar kontakt med ombudet.

Vedlegg 2, brev til informantene

Merete Høgvall
Hogstveien 33
2006 Løvenstad

Til styrer i barnehage!

AD: Spørsmål om styrer vil la spesialpedagoger i barnehage få stille til intervju:

Jeg henviser til et lærerikt besøk i barnehagen Deres.

Jeg er for tiden student på masterstudiet i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. I masteroppgaven min kommer jeg til å skrive om barn med autisme og kommunikasjon. Både det å uttrykke seg verbalt og det å forholde seg til andre mennesker, er store utfordringer for barn med autisme. De trenger bevisste mennesker rundt dem for at kommunikasjonsutviklingen skal bli så god som mulig. Det hevdes at en god kommunikasjonsopplæring kan være med og forebygge utagering/utfordrende atferd når barnet blir voksent. Dermed kan det bidra til å minske frustrasjoner både for personen selv og for menneskene rundt vedkommende. Jo tidligere man får startet en god og tilrettelagt kommunikasjonsundervisning for barnet, jo bedre er prognosen for å nå langt. Derfor har jeg valgt å fokusere på barnehagealder.

Bakgrunnen for denne henvendelsen er at jeg ønsker å intervju spesialpedagoger i barnehager i Oslo, hvor personalet har kompetanse på dette feltet. Jeg kom frem til barnehagen Deres via autismeenhetens nettside. Mitt inntrykk etter å ha besøkt barnehagen, er at personalet sitter inne med mye kompetanse om små barn med autisme. Jeg håper å få tillatelse til å intervju 1-3 spesialpedagoger. Under intervjuet ønsker jeg å la spesialpedagogene snakke relativt fritt rundt på forhånd gitte temaer. Temaene vil dreie seg om hvordan man kan sikre en god kommunikasjonsutvikling

hos barn med autisme. Hvert enkelt intervju regner jeg med vil ta rundt en halv time. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i slutten av januar – begynnelsen av februar. For å få med alt som blir sagt, ønsker jeg å ta intervjuene opp på bånd. Intervjuene vil deretter bli skrevet ned, navn vil bli erstattet med kodeord, og nedskrivningen av intervjuene vil bli oppbevart på min egen datamaskin. Kunnskapen jeg trekker ut av intervjuene, vil systematiseres og brukes som grunnlag til min masteroppgave. Så snart masteroppgaven min er godkjent og sensurert vil alle data bli slettet.

Som student på masterstudiet i spesialpedagogikk er jeg underlagt veiledning. Min veileder Berit Rognhaug (Dr Scient) fra Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, har det daglige ansvar. For hennes telefonnummer, se vedlagte samtykkeerklæring.

Å stille til intervju er frivillig, og jeg understreker at man kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mitt spørsmål til styrer er følgende: Vil styrer godkjenne at jeg innhenter informasjon fra spesial pedagogene i barnehagen gjennom å intervju dem? Dersom styrer samtykker vil jeg be om at vedlagte informasjonsskriv og samtykkeerklæringer vil bli gitt de det gjelder.

Jeg tar kontakt pr telefon om ca en uke for å forhøre meg om saken.

På forhånd takk!

Kurland, *dato*

med vennlig hilsen

Merete Høgvall

Veldegg: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til spesialpedagogene.

Merete Høgvall
Hogstveien 33
2006 Løvenstad

Til spesialpedagog i barnehage!

AD: Å stille som informant til intervju:

Jeg er for tiden student på masterstudiet i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. I masteroppgaven min kommer jeg til å skrive om barn med autisme og kommunikasjon. Både det å uttrykke seg verbalt og det å forholde seg til andre mennesker, er store utfordringer for barn med autisme. De trenger bevisste mennesker rundt dem for at kommunikasjonsutviklingen skal bli så god som mulig. Det hevdes at en god kommunikasjonsopplæring kan være med og forebygge utagering/utfordrende atferd når barnet blir voksent. Dermed kan det bidra til å minske frustrasjoner både for personen selv og for menneskene rundt vedkommende. Jo tidligere man får startet en god og tilrettelagt kommunikasjonsundervisning for barnet, jo bedre er prognosen for å nå langt. Derfor har jeg valgt å fokusere på barnehagealder.

Det jeg ønsker med dette er å be om å få lov til å intervju deg. Under intervjuet ønsker jeg å be deg snakke relativt fritt rundt på forhånd gitte temaer. Temaene vil dreie seg om hvordan man kan sikre en god kommunikasjonsutvikling hos små barn med autisme. Jeg ønsker ikke informasjon om enkeltbarn, men om barn med autisme generelt. Intervjuet regner jeg med vil ta rundt en halv time. For å få med alt som blir sagt, ønsker jeg å ta intervjuet opp på bånd. Intervjuet vil deretter bli skrevet ned, ditt navn vil bli erstattet med kodeord, og det nedskrevne intervjuet vil bli oppbevart på min egen datamaskin sammen med andre intervjuer. Kunnskapen jeg trekker ut av intervjuene, vil systematiseres og brukes som grunnlag til min masteroppgave. Så snart masteroppgaven min er godkjent og sensurert vil alle data bli slettet.

Som student på masterstudiet i spesialpedagogikk er jeg underlagt veiledning. Min veileder Berit Rognhaug (Dr Scient) fra Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet

i Oslo, har det daglige ansvar. For hennes telefonnummer, se vedlagte samtykkeerklæring.

Å stille til intervju er frivillig, og jeg understreker at man kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du sier deg villig til å stille som informant, ber jeg deg fylle ut vedlagte samtykkeerklæring.

På forhånd takk!

Kurland, 08.02.06

med vennlig hilsen

Merete Høgvall

Vedlegg 3, samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING FRA SPESIALPEDAGOGER I FORBINDELSE MED INTERVJU SOM SKAL BRUKES I MASTERGRADSOPPGAVE:

Prosjektleder: Merete Høgvall, mastergradsstudent

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern, 0318 OSLO

Tlf 22 85 80 59 (ekspedisjonen)

Tlf privat: 67 97 69 19(privat) 99 03 53 04(mobil)

Veileder: Berit Rognhaug, førsteamanuensis, Dr scient

Tlf. 22 85 81 20 (arbeid) 33 39 02 33 (privat) 95 79 38 21 (mobil)

Formål: Formålet med undersøkelsen er å få informasjon om hvordan spesialpedagoger i barnehager i jobber med barn med autisme og kommunikasjon.

Jeg samtykker i at Merete Høgvall får intervju meg som spesialpedagog om mitt arbeid med barn med autisme og kommunikasjon. Jeg vet at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen og få alle opplysningene om meg slettet.

Sted:

Dato:

Barnehagens navn og adresse:

Barnehagens telefonnummer:

Spesialpedagogens navn:

Vedlegg 4, Intervjuguide

Barn med autisme og kommunikasjon:

Litt informasjon om min bakgrunn og hvorfor jeg ønsker å intervju vedkommende. Ber om at vedkommende anonymiserer hvis eksempler fra hverdagen trekkes frem.

Utgangspunkt barn med en autismediagnose (uten andre lidelser som for eksempel down syndrom).

Greit å ta opp intervjuet på bånd? Målet mitt er å lære av dere. I den grad jeg vil bruke sitater, vil de bare brukes positivt.

Del 1: Å lære barnet å kommunisere:

1. Hvilken bakgrunn har du? (utdanning og erfaring)
2. Hva mener du er den største utfordringen for barn med autisme?
Hvorfor?

(evt. Hvor viktig mener du det er å jobbe med kommunikasjon?)
3. Hva legger du i utfordrende atferd (utagering)?
Hvordan du definerer blir viktig for hvordan du jobber med autismen.
4. Som kjent viser ikke alle mennesker med autisme utfordrende atferd, men noen gjør det.

Opplever du at det er sammenheng mellom evnen til å kommunisere og utfordrende atferd? Og har du opplevd at barn har vist mindre utfordrende atferd etter vellykket kommunikasjonsopplæring?

5. Barn med autisme kjennetegnes ved at de tar kontakt på andre måter enn det barn uten autisme gjør, og de er som regel lite opptatt av kroppskontakt, blikk-kontakt og samspill. Dermed kan disse barna miste læring som hos andre barn ”går automatisk”.

Hvordan forholder du som spesialpedagog deg til dette?

6. Hvordan vil du bygge opp kommunikasjonsopplæringen rundt et barn som har en lite forståelig kommunikasjon?
7. Hvordan kartlegger du barnas utvikling?
8. Hvilke hjelpemidler bruker dere i kommunikasjonsopplæringen? (eks: pictogrammer, TEACCH, PECS, TIPO)
 - a. Hva er bra med den metoden?
 - b. Hva er grunnen til at du evt har valgt bort noe?
9. Kan barn læres opp til å være aktive og ta egne valg gjennom kommunikasjonsopplæring?

Del 2: Miljøet rundt barnet

10. Hvordan bør man selv forholde seg til barn med autisme for å gjøre seg forstått og for å minske frustrasjoner hos barnet?
11. Hvordan samarbeider dere med hjemmet?
(For at barnet skal få et best mulig utbytte av kommunikasjonsopplæringen ser mange det som viktig at kommunikasjonsformen er så lik som mulig i barnets hjem og i barnehagen. Er du enig i denne påstanden?)
12. Bør barn med autisme være i spesialbarnehage eller vanlig barnehage? (Evt andre viktige forhold i barnets miljø)
13. Noe annet du ønsker å tilføye?